

ANÁLISIS DIDÁCTICO: una herramienta para la comprensión y significación de materiales curriculares

- La participación de los profesores en la implementación curricular.
- El desarrollo de capacidades analíticas: el Análisis Didáctico, una herramienta efectiva.

CONTENIDO FICHA 2

Los profesores y su participación en la implementación curricular.

Didáctica y Análisis Didáctico.

Materiales curriculares e implementación curricular.

Análisis Didáctico, una herramienta efectiva para desarrollar capacidades analíticas.

Trabajando el Análisis Didáctico.

En esta última década, ha vuelto a recobrar importancia la Didáctica como un soporte fundamental en la formación y desarrollo profesional del docente. Esta relevancia ha estado ligada a los cambios producidos en los modos de aproximarse al conocimiento, a una diferente conceptualización del aprendizaje y de la función docente. El producto de la enseñanza es el conocimiento que se espera que los jóvenes construyan. De allí la íntima relación entre didáctica y epistemología.

La tarea del profesor es traducir los contenidos curriculares genéricos y abstractos a formas que posean potencialidad significativa. Esta potencialidad se la provee una adecuada lectura de los contextos donde se desarrolla la acción de enseñar y el nivel de desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos.

En la presente ficha se dan a conocer algunas notas distintivas acerca de la Didáctica. Se desarrolla un marco para el análisis y comprensión de los materiales curriculares a través del Análisis Didáctico, y se muestran algunos ejemplos de cómo opera en la práctica esta herramienta.



La Didáctica está referida a quien enseña y a las necesidades de adecuación de los contenidos curriculares a los contextos donde serán enseñados. Esto implica resignificar la propuesta curricular para transformarla en proyectos de enseñanza y poner en un primer plano los conocimientos que portan los sujetos a quienes se les enseña.

Didáctica y análisis didáctico

La Didáctica es definida como teoría de la enseñanza. Es, además, una teoría crítica y constructiva. Crítica porque pone en tensión, problematiza, una práctica con diversos constructos teóricos, y constructiva porque su acción se orienta hacia la formación de las nuevas generaciones.

Del mismo modo que otras disciplinas, construye teoría, por lo tanto, utiliza categorías conceptuales y teorías provenientes de otros campos. Construye métodos propios que se estructuran y desarrollan en su campo específico en donde la epistemología tiene un rol central. Como disciplina reflexiona y elabora aproximaciones hipotéticas para la construcción del conocimiento escolar.

La Didáctica está referida a quienes ejercen la tarea de enseñar conocimientos generados por disciplinas científicas, técnicas o artísticas. Implica la transformación de los contenidos disciplinarios en proyectos de enseñanza y se expresa en estructuras conceptuales y procedimientos para la apropiación del objeto de estudio asegurando un aprendizaje efectivo. Esto implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). (Díaz Barriga, 1985.)

La acción didáctica adquiere su plena significación cuando se la relaciona con una temática curricular específica para ser enseñada a sujetos en un contexto determinado. Al decir de María Cristina Davini, *«con un enfoque más dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza y en oposición al objetivismo tecnocrático, algunos autores destacan que los problemas de la enseñanza*



son siempre situacionales y que, por ende, escapan a las formulaciones abstractas. Propugnan así soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa. Para ello impulsan la investigación como componente del desarrollo del currículum y la participación directa de los docentes en el proceso. Al mismo tiempo, destacan la importancia de apoyar el pensamiento del profesor para tal desarrollo desde el lenguaje de la práctica. Kliebard, Schwab, Huebner, Stenhouse han sido impulsores de estas posiciones»¹.

La posibilidad de que los profesores tengan herramientas como el Análisis Didáctico permite su posicionamiento como constructores e investigadores de sus propias innovaciones.

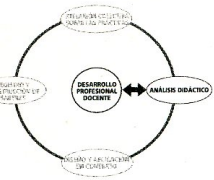
El Análisis Didáctico sitúa la reflexión en la articulación que existe entre la lógica disciplinar -su estructura-, los procedimientos de apropiación por los sujetos que aprenden y las consideraciones de situaciones y contextos particulares donde se va a aplicar. Por lo tanto, el Análisis Didáctico es una herramienta que apoya la reflexión articulando y relacionando lo pedagógico y lo educativo.

Desde esta perspectiva el Análisis Didáctico se estructura sobre la base de tres ejes:

- el cuerpo de **conocimientos disciplinarios** incluidos en el material que se analiza,
- la explicitación de los **procedimientos de enseñanza**, como formas de aproximación al conocimiento disciplinario y que constituyen contenido de enseñanza,
- el **sujeto de conocimiento**, su estructura cognitiva en situación de apropiarse de aquellos conocimientos.

La articulación entre los dos primeros ejes, conocimientos disciplinarios y procedimientos de enseñanza del material que se analiza, ponen en evidencia la lógica de la organización y de estructuras conceptuales, despejando al concepto del dato o de la información complementaria y explicativa. El tercer eje determina el nivel de complejidad dependiendo de la estructura conceptual de los sujetos y, en consecuencia, el tipo y diversidad de los procedimientos a desplegar. Este proceso, en su conjunto, contiene los elementos sustantivos de lo que se entiende por conocimiento escolar.

1. Citado en «Corrientes Didácticas Contemporáneas» A. Camillione y otros. Pág. 49, 1996.



El conocimiento escolar posee un estatus epistemológico particular. No pertenece al conocimiento científico, propio de los especialistas, ni al conocimiento cotidiano que portan los alumnos, sino que es una categoría distinta de conocimiento que se construye en la tensión entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. En consecuencia, se sitúa en la intersección de ambos conocimientos.

Lo anterior implica reconocer que el conocimiento escolar no es la «reducción» o la «simplificación» de una disciplina científica. Tampoco una transposición didáctica mecánica que implique la suplantación de un conocimiento por otro: el conocimiento cotidiano por el conocimiento científico. Sino que es en este espacio donde la Didáctica se constituye como mediadora entre estos conocimientos y se materializa como contenido de una acción intencionada en las prácticas de enseñanza. ●

Es necesario distinguir el currículum como «carta de navegación» –que constituye el marco regulatorio– del Desarrollo Curricular². Este último está mediatizado por las demandas de la institución escolar y por las resignificaciones que elaboran los docentes.

Los profesores y su participación en el Desarrollo Curricular³

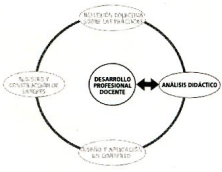
La regulación establecida en el nuevo Marco Curricular se define en términos de un tronco común de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de carácter nacional. A partir de este Marco, cada liceo puede establecer sus propios Planes y Programas en tanto cumplan con el núcleo nacional y se complementen con otros objetivos y contenidos que emerjan del diagnóstico de su realidad y estén en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional.

El Ministerio de Educación ha puesto a disposición de los liceos Programas de Estudio para cada Sector de Aprendizaje; sin embargo, la participación de los docentes en la implementación del currículum supone un proceso de reflexión y análisis que les permita traducir los contenidos y objetivos propuestos en los Programas a su propia realidad. Para ello requerirán de herramientas que les permitan «leer», resignificar y transformar el currículum, haciéndolo pertinente a los contextos específicos.

Es en este sentido que el docente debe constituirse en partícipe directo de la elaboración y desarrollo del currículum, alguien que interpreta y transforma los materiales de acuerdo con su realidad concreta y diseña nuevas alternativas curriculares. El Análisis Didáctico es una herramienta que facilita la comprensión e interpretación de los materiales curriculares entre los que se encuentran los Programas de Estudio. Tener claridad en el caso particular de

2. En este documento el concepto de Desarrollo Curricular se hace sinónimo de implementación curricular.

3. Se sugiere revisar el Manual para los Grupos Profesionales de Trabajo II. Pág. 27. MECE-Media. 1997.




los Programas sobre cuáles son los ejes sustanciales del cambio, es una condición clave en el proceso de apropiación e implementación del nuevo curriculum.

La fortaleza y la contribución de un profesor que elabora y desarrolla curriculum reside en traducir ideas complejas incluidas en la propuesta oficial a formas significativas para él y sus alumnos. El profesor que elabora el curriculum descubre una amplia gama de opciones surgidas de las situaciones reales donde realiza la enseñanza. Su experiencia y saber pedagógico juegan un rol crucial e insustituible al momento de participar en la implementación.

Puesto que son los docentes quienes conocen las características y necesidades de los contextos -factores determinantes si se desea lograr aprendizajes significativos y culturalmente relevantes-, resulta clave su participación. El profesor es el mediador entre las demandas del curriculum (manifestado en los programas, los libros de textos, los recursos de aprendizaje), y los propósitos de la enseñanza. Sólo en forma excepcional los materiales curriculares se adecúan efectivamente a los contextos y traducirán correctamente las intenciones de quienes elaboraron la propuesta del curriculum oficial.⁴

4. Ver: Connelly, en Ben-Peretz 1992, citado en el Manual II para Grupos Profesionales de Trabajo. MECE-Media. 1997.

El Desarrollo Curricular es el proceso a través del cual los profesores explicitan, articulan y dan significado a los marcos curriculares oficiales, reelaborando el currículum de acuerdo a situaciones concretas de cada unidad educativa.



Materiales curriculares e implementación curricular

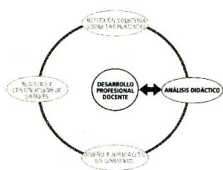
Históricamente, el currículum se ha elaborado respondiendo a un sistema de ideas que explicitan estilos de razonamiento, estructuras conceptuales y tipos de procedimientos que enmarcan las prácticas escolares y los tópicos de enseñanza. Es un marco que intensiona cómo actuar, sentir, pensar y ver el mundo. Como tal, es una forma de regulación social.

El problema básico es, entonces, construir relaciones pertinentes entre las ideas y la realidad, dado que una cosa es lo que se plasma por escrito en un proyecto y otra distinta es lo que ocurre en el aula. El desarrollo curricular resulta entonces, como producto de múltiples mediaciones: la institución escolar, las resignificaciones de los docentes, los alumnos en situación de aprender, entre otras.

Es por esta razón que el concepto de currículum ha evolucionado a lo largo del tiempo, dejando de considerársele como algo cerrado, terminado o dogmático, para conceptualizarlo como una apuesta hipotética acerca de la relación con el conocimiento y de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje.

Dicho de otro modo, el Desarrollo Curricular es el proceso a través del cual los profesores explicitan y dan significado a los marcos curriculares oficiales, a la luz de las particularidades de su unidad educativa. Este proceso permite, en el tiempo, construir una oferta curricular pertinente.

Los materiales curriculares son, a la vez, expresión del currículum y herramientas puestas al servicio de los profesores, para contribuir al desarrollo



curricular. «Los materiales curriculares son las herramientas propias de la tarea de enseñar. La forma como se adoptan los materiales y se adaptan competentemente a situaciones concretas de aula, facilitan o dificultan el esfuerzo de cualquier maestro, por más dedicado que sea a su tarea»⁵. La validez de un material está determinada básicamente por su potencialidad para colaborar en la obtención de aprendizajes significativos en los alumnos.

Los materiales curriculares son expresiones concretas de formas y visiones pedagógicas. Dar cuenta de ellas requiere desarrollar competencias analíticas. La traducción de la información contenida en los materiales significa develar su lógica y ordenación que posibilita su interpretación.

Esta ficha presenta una herramienta concreta a los docentes para que desarrollen las habilidades interpretativas necesarias para «leer» diversos materiales curriculares, más allá de los significados obvios y explícitos que poseen. Esta necesidad de aprender y cultivar las habilidades analíticas y fundamentalmente interpretativas, es tanto más necesaria cuando su desarrollo potencia, a su vez, la expansión y diversidad del repertorio de experiencias que el profesor puede ofrecer a sus estudiantes.

El conocimiento que tienen los profesores de su disciplina y la experiencia acumulada en su práctica de enseñanza están en la base del proceso analítico de los materiales curriculares. Su *expertise* sobre el conocimiento de la realidad escolar, de la sala de clase y de sus alumnos, es el centro neurálgico para seleccionar y priorizar con criterio de pertenencia dichos materiales.

El Análisis Didáctico es una herramienta para construir juicio crítico y fundamentado respecto de los materiales. En consecuencia es un instrumento que ayuda a los profesores a ampliar su visión y al hacer uso de su juicio profesional, determina la calidad de un material. ●

5. M. Ben-Peretz, 1990. Cita tomada del Manual para Grupos profesionales de Trabajo II. Mece Media. 1997.

Los conceptos son representaciones o imágenes mentales de una realidad que se construyen sobre la base de lo que se percibe de ella. Las estructuras conceptuales son formas de representación cognitiva de la realidad, de las cosas y objetos. Implican una apropiación de la realidad que permite conocerla e interpretarla. Lo percibido y lo representado se estructura en conceptos que son la base de nuestras ideas, actitudes, conocimientos y valores. Supone una forma de organización mental y de ver el mundo.

Los procedimientos son formas de aproximación para actuar sobre un dominio de la realidad. Cada disciplina desarrolla sus propios procedimientos para actuar sobre la realidad. Los procedimientos pedagógicos se definen a partir de los contenidos conceptuales de enseñanza de la disciplina, el propósito de enseñanza y la estructura cognitiva de los sujetos considerando sus contextos particulares.

El aprendizaje es entendido como un proceso de significación. Un sujeto aprende cuando es capaz de construir, a partir de una información determinada, su propia representación personal; no es una aproximación vacía, en tanto ocurre situado, con experiencias y conocimientos. Para que exista aprendizaje significativo es necesario que las ideas, expresadas simbólicamente, se relacionen de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe; es decir, se relacionen con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del alumno (como un símbolo ya significado, un concepto o una proposición). Esto presupone tanto que el alumno tenga una actitud de significar, es decir, de relacionar el nuevo material de modo sustantivo y no arbitrario con su estructura cognitiva, como también que el material posea potencialidad significativa.

El Análisis Didáctico se articula sobre la base de tres categorías:

- *el cuerpo de conocimientos disciplinarios*
- *la explicitación de los procedimientos de enseñanza*
- *el sujeto de conocimiento.*

Análisis Didáctico: una herramienta efectiva para desarrollar capacidades analíticas

Como una forma de potenciar el juicio crítico desde una mirada que pone al centro el proceso de enseñanza, se presenta a los docentes una herramienta efectiva: el Análisis Didáctico.

Esta herramienta se estructura, como ya se ha señalado, sobre tres categorías que ayudan a la reflexión crítica y a la toma de decisiones para diseños de intervención en el aula a la luz del material que se examina.

Este instrumento está estructurado en un conjunto de preguntas que interrogan al material de modo de explicitar sus supuestos y propósitos.

RESPECTO DE LOS CONCEPTOS DISCIPLINARIOS

- **¿Cuáles son los conceptos estructurantes de la disciplina, presentes en el material curricular que se analiza?**
- **¿Qué potencialidad tienen estos conceptos al interior de la disciplina?; ¿son generativos, incluyentes, relevantes?**
- **¿Cuáles son las preguntas que puedo hacer al concepto para abrirlo, aclararlo y profundizar en su significado y relaciones?**
- **¿Con qué otros tópicos disciplinarios se pueden relacionar dichos conceptos para establecer nexos con otros campos disciplinarios?**

RESPECTO DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

- ¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para la apropiación de dichos conceptos?
- ¿Los procedimientos desarrollados responden a variadas estrategias de enseñanza?
- ¿Los procedimientos utilizados articulan adecuadamente la relación entre conceptos, realidad y propósitos que se intentan alcanzar?
- ¿Cuáles son las fuentes de información que utiliza el material?
- ¿Qué grado de pertinencia tienen las fuentes con los propósitos de la enseñanza?
- ¿Qué formas de organización del trabajo en el aula se propone y son pertinentes con los propósitos de la enseñanza?

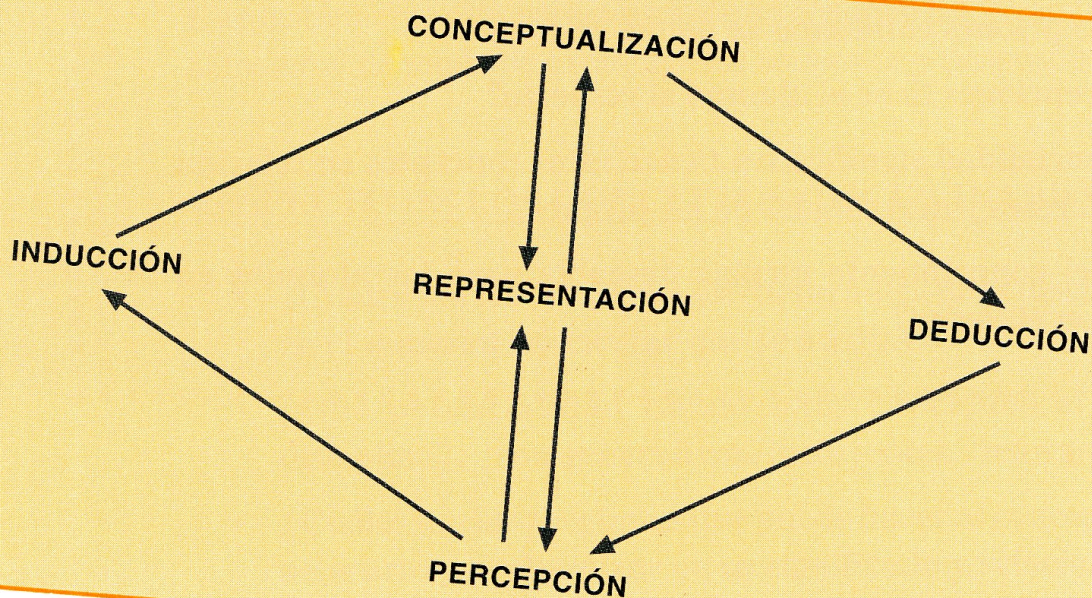


RESPECTO DEL SUJETO Y EL CONTEXTO

- ¿Qué problemas éticos, sociales o ambientales están relacionados con el tópico objeto de enseñanza?
- ¿Cuáles son las dimensiones sociales y culturales más relevantes en relación con el tópico?
- ¿Qué concepciones cotidianas se ponen en juego?
- ¿Qué concepciones tiene el alumno al respecto?
- ¿Qué potencialidad significativa tienen estos conceptos en relación con los intereses y necesidades de los jóvenes?
- ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable para los alumnos en relación con el tópico?

Los Mapas Conceptuales⁶ (Novack y Gowin, 1988) son herramientas que permiten representar relaciones significativas entre conceptos (definidos como regularidades en los acontecimientos y en los objetos que se designan mediante palabras). La unión de dos o más conceptos mediante una palabra de enlace, forma una unidad de significado más rico y complejo que se denomina proposición. Los conceptos se representan dentro de un óvalo y los enlaces se sitúan entre los conceptos. La representación gráfica de estas proposiciones permite definir el orden y la jerarquía de las relaciones entre los conceptos, desde los más complejos (situados en la parte superior del mapa) hasta los más simples.

Un mapa conceptual favorece el razonamiento inductivo y el deductivo de manera cíclica



6. Ver «Manual I para Grupos Profesionales de Trabajo», MECE-Mineduc. 1997. Pág. 1.

Los Módulos Didácticos son propuestas de enseñanza diversa para ser trabajados por los profesores en los GPT. Se inscriben en el ámbito de las Didácticas Específicas. Por sus características se sitúan en una perspectiva intermedia entre los textos escolares y los libros especializados que recogen el saber científico.

Trabajando el Análisis Didáctico en los Módulos Didácticos

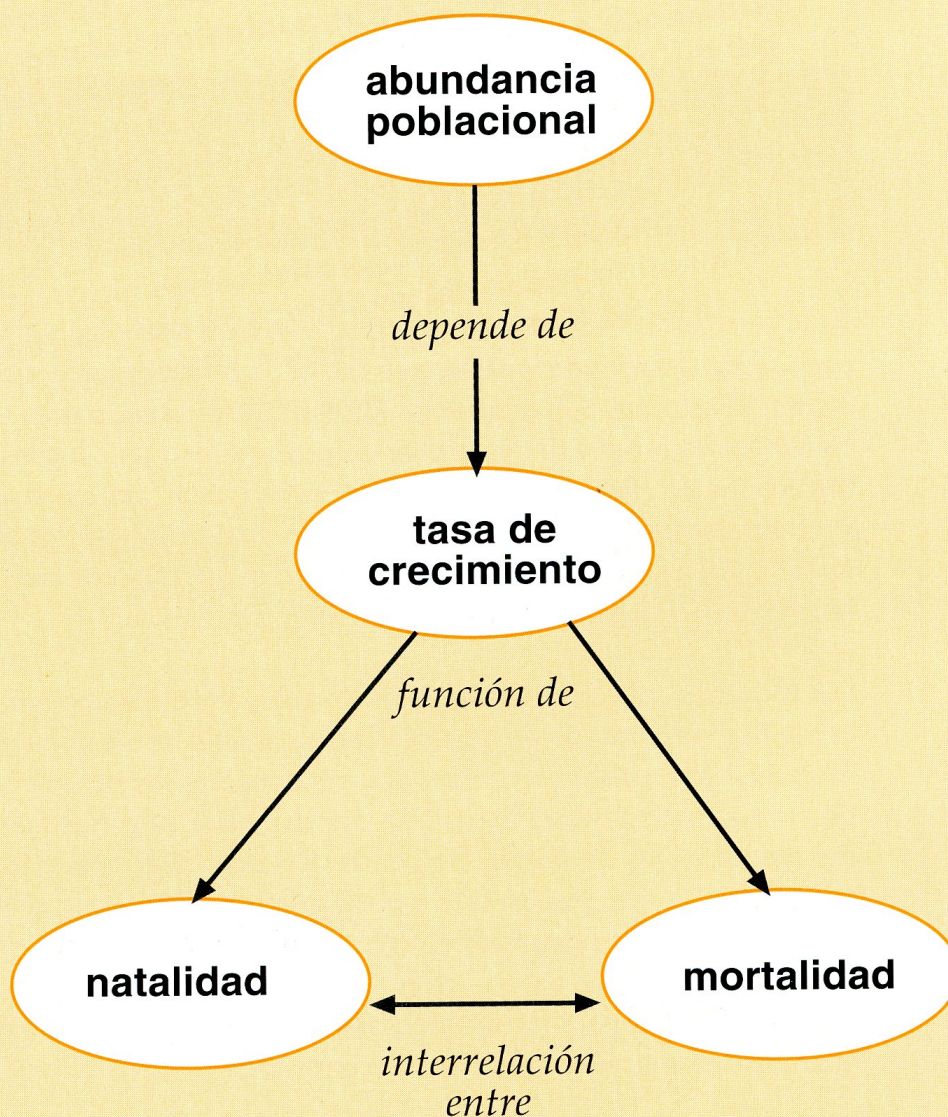
Los **Módulos Didácticos** son materiales para los docentes que presentan propuestas diversas de enseñanza a partir de temáticas seleccionadas de los distintos Sectores y Subsectores de Aprendizaje establecidas en el curriculum. Tienen como propósito desarrollar en profundidad un contenido curricular determinado. Se intenciona en su estructura, articular conceptos y procedimientos con el objeto de que sean analizados por los profesores en los GPT. Están concebidos para cuatro sesiones de GPT y contienen preguntas problematizadoras para promover la reflexión crítica.

Los Módulos son, por lo tanto, propuestas en el campo de la didáctica específica, orientados a fortalecer el desarrollo profesional mediante la búsqueda en los distintos campos disciplinarios. Como instrumentos de apoyo permite a los profesores actualizar y profundizar su conocimiento, a partir de una variedad de formas de concreción curricular que estos materiales presentan. De esto resulta una reinterpretación del curriculum existente y potencia el diseño de nuevas estrategias de enseñanza.

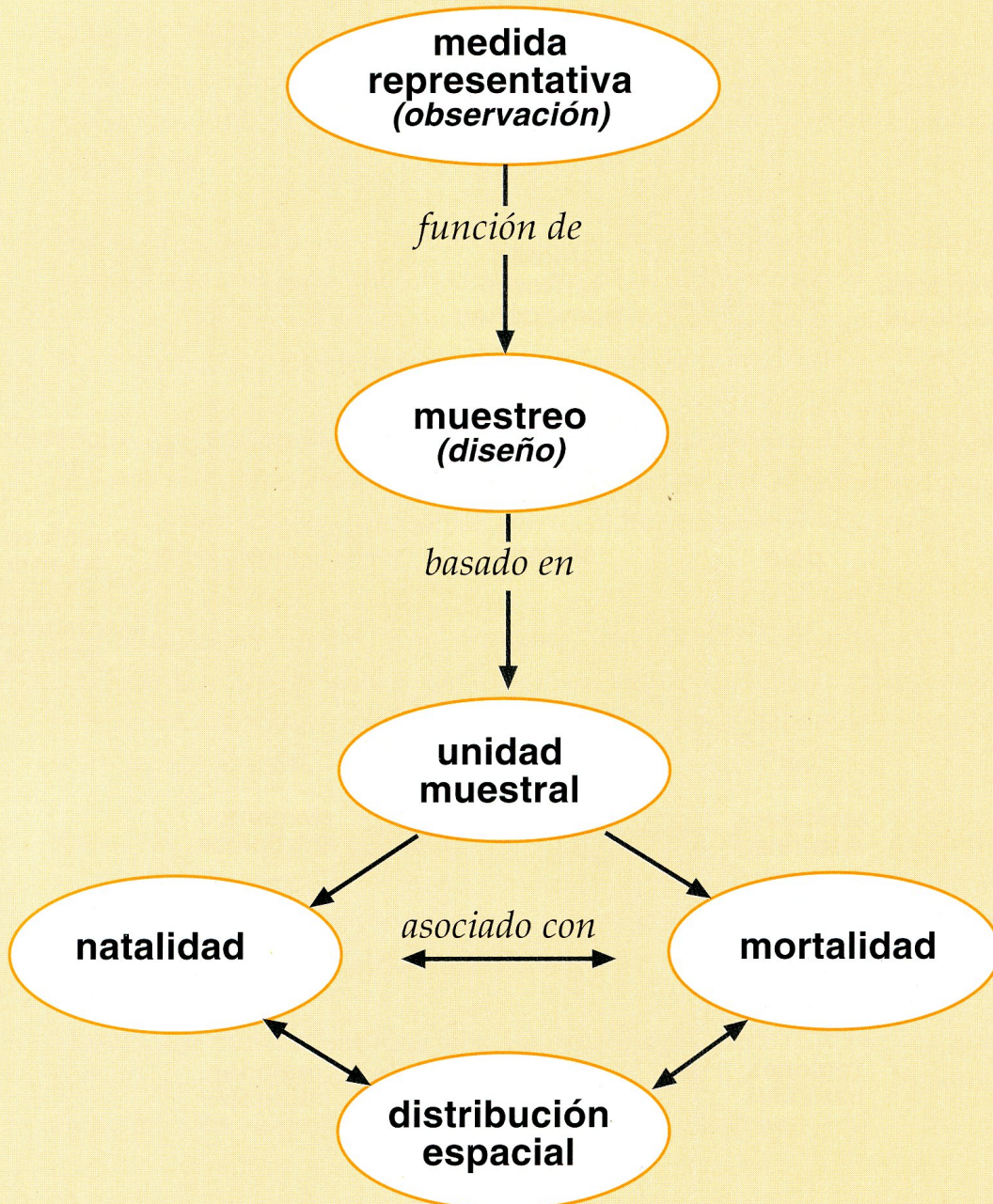
En las siguientes páginas se trabajarán dos **Módulos Didácticos** como ejemplos de aplicación de la herramienta del **Análisis Didáctico**.

En este caso particular, se ha optado por presentar el producto del análisis bajo la forma de **Mapas Conceptuales**, tanto para los contenidos conceptuales como de procedimientos. Estos corresponden a las primeras sesiones de los módulos: «Crecimiento Poblacional» (Subsector Biología) y «La Región. Una visión desde la Geografía» (Sector Historia y Ciencias Sociales).

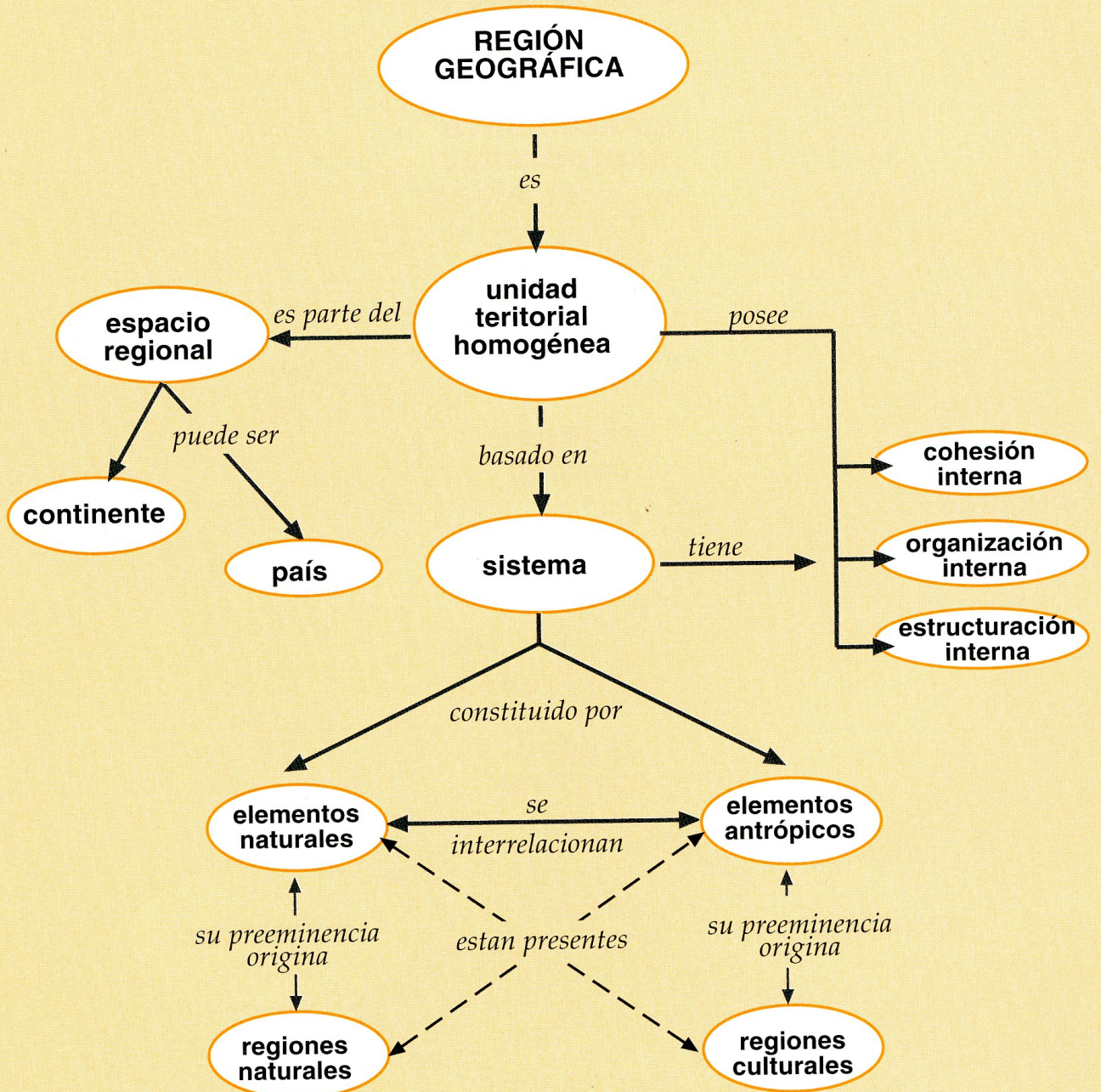
DIMENSIÓN CONCEPTUAL



DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL



Sesión 1. Módulo: «La Región. Una visión desde la Geografía»



Materiales curriculares de uso frecuente en el liceo

Programas de Estudios. Incluidos todos sus componentes: objetivos generales y específicos; sugerencias de actividades y de estrategias metodológicas; secuencias y contenidos disciplinares.

Módulos Didácticos. Constituyen propuestas diversas de enseñanza sobre temáticas seleccionadas de los distintos sectores de aprendizaje; dirigidos a los Grupos Profesionales de Trabajo y se sitúan en el campo de las Didácticas Específicas.

Textos de estudio. Apoyan directamente el desarrollo de los contenidos curriculares tomando los objetivos del Marco Curricular y presentando información sobre los temas incluidos en los Programas. Incluyen sugerencias de cómo enseñar y sugerencias de actividades de aprendizaje.

Textos especializados. Abordan diferentes disciplinas que sirven para que el profesor o profesora amplíe su campo de información. Desde este punto de vista, constituyen un material de apoyo indirecto para el desarrollo de los contenidos curriculares.

Paquetes curriculares. Son productos comerciales constituidos por un conjunto de textos, manuales, recursos de aprendizaje, guías de trabajo, pruebas para autoevaluación y para aplicar en el aula. En la actualidad se agregan software y CD rom.

Recursos para el aprendizaje tales como diapositivas, materiales para uso audiovisual (set de transparencias), discos compactos, software computacionales, videos instruccionales y educativos, los que están presentes en una institución educativa moderna.

Materiales confeccionados por los profesores para realizar sus clases, materiales recopilados del trabajo conjunto con los alumnos, materiales preparados en conjunto con sus pares, informes, modelos.

Materiales de evaluación constituidos por test, modelos de pruebas y de exámenes construidos por los profesores.

No hay docencia sin *discencia*¹

Paulo Freire ²

Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea considerar saberes que me parecen indispensables en la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera sea la opción política del educador o educadora.

En la consecuencia de la lectura va quedando en manos del lector o lectora el ejercicio de percibir si este o aquel saber, corresponde a la naturaleza de la práctica progresista o conservadora o si, por lo contrario, es exigencia de la propia práctica educativa independiente de su matiz político o ideológico. Por lo tanto, debo subrayar que, de forma no sistemática, me he referido a algunos de esos saberes en trabajos anteriores. Sin embargo, estoy convencido -es legítimo agregar- de la importancia de una reflexión como ésta cuando pienso en la formación docente y la práctica educativo-crítica.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría-Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Lo que me interesa ahora, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativa-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica. Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Enseñar exige investigación

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza³. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo, educo y me educo. Investigo para

conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando «curiosidad epistemológica». La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso del educador con la conciencia crítica del educando cuya «promoción» desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los alumnos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, discutir con los alumnos el significado de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los zanjones y de los ríos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basurales abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basurales abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso simplemente de clase media de los centros urbanos? Esta pregunta es considerada demagógica en sí misma y reveladora de la mala intención de quien la hace. Es una pregunta de subversivo, dicen ciertos defensores de la democracia.

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la

1. El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos. [T]

2. Los siguientes fragmentos están tomados del libro “*Pedagogía de la autonomía*” de Paulo Freire, editado por Siglo xxv, México. 1997.

3. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por se profesor, como investigador.

convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los grupos dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

Enseñar exige crítica

En la diferencia y en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad por el conocimiento, haciéndose rigurosa metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud.

En verdad, la curiosidad ingenua está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. La curiosidad de los campesinos con los que he dialogado a lo largo de mi experiencia pedagógica, fatalistas o ya rebeldes ante la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad, en cuanto apertura más o menos asombrada con la que los científicos o filósofos académicos “admiran” el mundo. Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica pedagógica-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de “irracionalismos” resultantes de, o producidos por, cierto exceso de “racionalidad” de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta

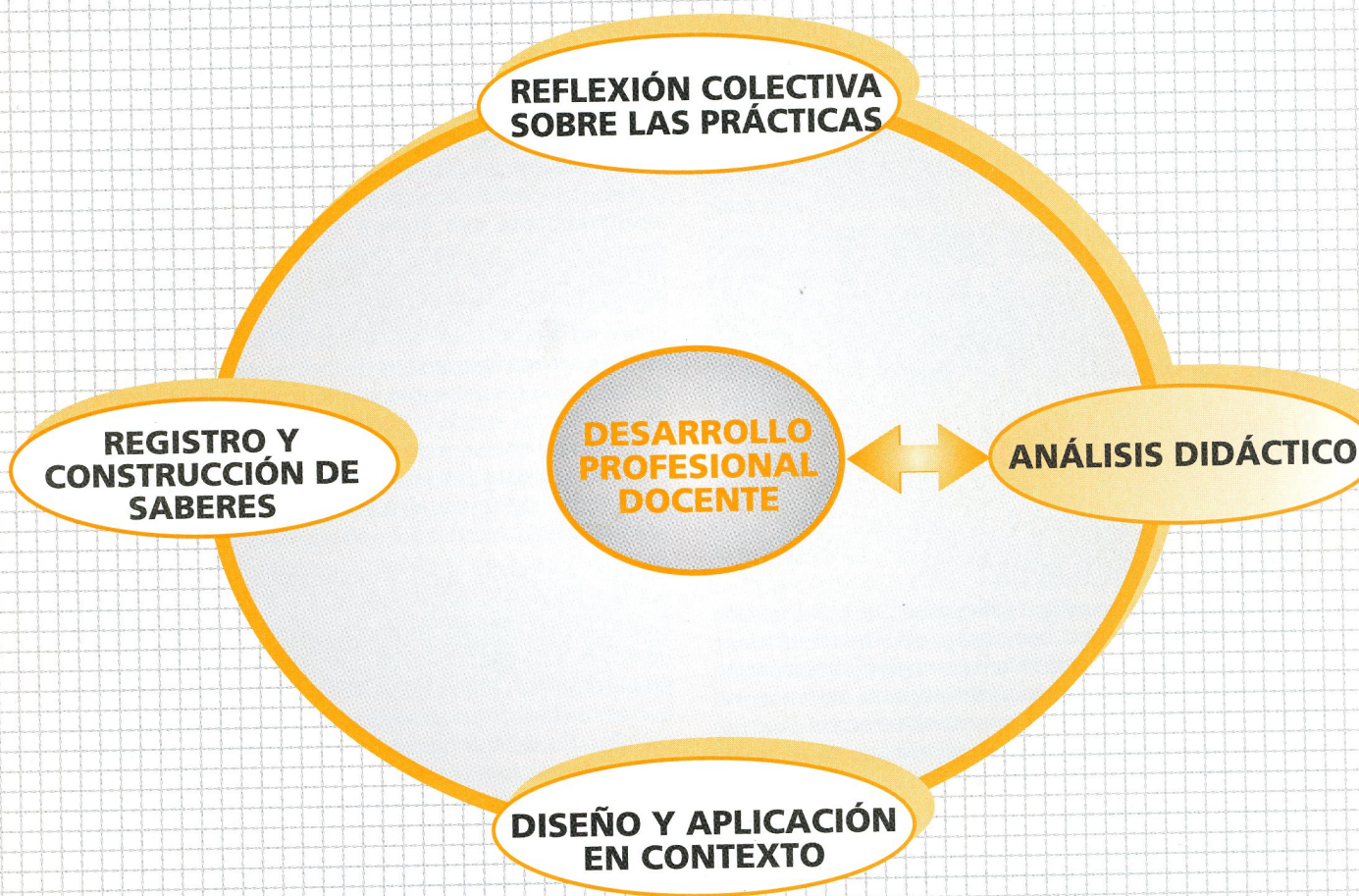
consideración ningún arrebato falsamente humanista de negación de la tecnología y de ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa.

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica

El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico; dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, “desarmada”, es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Este no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital. En este sentido, no hay duda de que el profesor tildado de lego en Pernambuco es tan curioso como el profesor de filosofía de la educación de la Universidad A o B. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe «aproximarlo» a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

El Análisis Didáctico es una herramienta que permite a los docentes explicitar la información contenida en los materiales curriculares, su organización y estructura y, a la vez, evidenciar los procedimientos utilizados por cada disciplina en la producción de conocimiento.



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. Un marco para una enseñanza efectiva. Colección de cinco fichas producidas por el Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo. Editores: Jorge Galaz N., María Victoria Gómez V., María Inés Noguera E., 1999. Publicación del Programa MECE/Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, Ministerio de Educación, República de Chile.