

TextosParaLaIntroduccionUnDiagnosticoPesimista

Máster en Formación del Profesorado

Didáctica de la Filosofía. Gemma Muñoz-Alonso

## INTRODUCCIÓN: UN DIAGNÓSTICO PESIMISTA

“Para el alumno es un acontecimiento único en su carrera, para el maestro una repetición rutinalizable en alto grado. [...] El maestro sabe ya lo que hay que hacer, y en todo caso aprende mínimamente de ello. No es, pues, para el alumno, sino para el maestro, para quien se trata de un “comienzo homogeneizado” y una repetida aplicación de reglas” (LUHMANN).

“Cuanto más analizamos las relaciones educador -educandos dominantes en la escuela actual...(son) relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante... La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán... Tal es la concepción “bancaria” de la educación” (Freire).

“Los años sesenta son, en definitiva, el punto de arranque de la modernización de la sociedad civil: modernización con particulares consecuencias para el sistema escolar, ya que en él se depositarán gran parte de las expectativas de logro y movilidad social suscitadas por el nuevo contexto económico” (Félix Ortega).

“El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son pues tres aspectos del curriculum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente.

No obstante, lo anterior no es óbice para reconocer que estos tres aspectos juegan un papel distinto en el proceso de elaboración del Diseño Curricular y se plasman de manera distinta en el mismo. Las opciones básicas relativas al cómo enseñar presiden e impregnan todo el proceso de elaboración del Diseño Curricular, pero éste, en

tanto que proyecto pedagógico, se vértebra esencialmente en torno a la concreción de las intenciones educativas realizada, eso sí, a partir de dichas opciones básicas. El camino que hemos seguido nosotros mismos ilustra perfectamente esta afirmación. En efecto, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, que encierra una serie de opciones básicas sobre cómo enseñar, ha sido el punto de partida y el referente continuo para las decisiones que hemos ido adoptando con el fin de perfilar un modelo de Diseño curricular” (Texto Coll 1).

“La función del educador en la empresa educativa es proporcionar el ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, “todo” lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables” (Dewey)

“La labor del profesor resulta esencial y consiste en poner las condiciones para que el alumno aprenda, más que en enseñarle directamente” (Delval)

“Es pues el alumno el que constituye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas... El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado” (Coll 2).

“un autor (Schulman) habla del paradigma perdido al caracterizar a buena parte del pensamiento pedagógico y psicológico modernos, muy pendientes de los procesos pedagógicos y poco de los contenidos. Es el movimiento pendular entre el viejo y mal entendido intelectualismo academicista, por un lado, y la preocupación por las necesidades del alumno y por los procesos de aprendizaje, por otro. La educación tiene que salir fuera de este falso dilema. Por eso la preocupación por los

contenidos es importante, la escolarización no puede dejar de difundir cultura” (Gimeno Sacristán 1).

“En ningún momento puede perderse de vista el hecho decisivo de que se es profesor de una determinada disciplina... No obstante, a veces se puede tener la impresión de que existe un enfrentamiento entre el contenido concreto de lo que se enseña y la forma de enseñarlo, ¿Cómo entender, si no, la cruzada contra los contenidos, particularmente manifiesta en el campo de la historia? Por lo demás se ha puesto tanto énfasis en los últimos años, a propósito de la reforma, en la cuestión de “cómo” enseñar que prácticamente se ha olvidado “qué” enseñar. Y sin embargo es absolutamente imprescindible que haya un ensamblaje, lo más ajustado posible, entre la forma y el contenido, o lo que es lo mismo entre “cómo” enseñar y “qué” enseñar. Por eso la primera condición para ejercer la condición docente consiste en tener un conocimiento, suficiente sólido pero a la vez asimilado de aquello que se desea enseñar” (Valdeón 1)

“Lo que se dice, con toda la rotundidad del caso, es que la formación del profesor debe partir de un conocimiento de su disciplina en el nivel científico que hoy se encuentra la misma. Si lo que se pretende es un sucedáneo de historia el resultado final del acto docente será un producto deteriorado, por mucho razonamiento didáctico que se añada” (Valdeón 2).

“Desde diferentes posiciones, la idea de que los procesos de aprendizaje están vinculados a los dominios y contenidos específicos ha sido dominante en los últimos años en la investigación psicológica y didáctica. Algunos trabajos realizados desde el marco mismo de la orientación piagetiana (Ferreiro y Teberoski, 1979; Vergnaud, 1981; Gómez-Granell, 1985; etc....) sobre el aprendizaje de la lectoescritura o de diferentes nociones matemáticas; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; los numerosos estudios sobre las ideas previas o de las concepciones alternativas de los alumnos y alumnas; los estudios de la psicología de la instrucción sobre resolución de problemas o sobre comparación del conocimiento de sujetos novatos y expertos en determinados contenidos; las concepciones que defienden la

modularidad de la mente, etc., coinciden en señalar que, sin que ello implique que no se construyan capacidades de índole general, el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, notación matemática, biología, física, etc.), que presentan características diferenciadas, lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativas a esos contenidos... sin duda todos esos trabajos han contribuido a poner de relieve la importancia del contenido en los procesos de aprendizaje” (Coll y Gómez-Granell).

“todos estos planteamientos están teniendo claras repercusiones en el replanteamiento del paradigma constructivista” (Coll y Gómez-Granell).

“Con frecuencia se escuchan voces que proponen, como diseño curricular para el área, unidades didácticas de carácter monográfico que permitan, ciertamente, llegar a visiones globalizadoras, aunque a partir de aspectos singulares. Pongamos, por ejemplo, estudiar la Edad Media a través del análisis de los castillos y los monasterios. Nuestra opinión es contraria a este tipo de experiencias, al menos con un carácter generalizador.... Entendemos que es preferible partir de nociones muy generales, con referencias precisas a la cronología, a las grandes etapas del proceso histórico e incluso a determinados acontecimientos, antes de intentar explicar qué cosa sea el feudalismo. Por lo demás llegar a lo general desde lo particular no sólo es muy difícil, sino que requiere en el profesor una formación y unos conocimientos excepcionales” (Valdeón 3).

“No es necesario descubrir todos los días el mediterráneo porque esa labor está ya hecha... Hay que desestimar muchas propuestas que se hacen en nombre de la modernización de la enseñanza de la historia... Incluiría en ese capítulo la propuesta que pretende sustituir la enseñanza de la historia por la enseñanza de los procedimientos a través de los cuales se construye la historia. Enseñar historia no es formar historiadores ... El único camino es estudiar historia, eliminando los sucedáneos, pero teniendo al mismo tiempo la suficiente humildad para no hacer de cada alumno un Heródoto” (Valdeón 4).

“Se va asentando un discurso que, como un rasgo más de la posmodernidad, destaca la diferencia de lo singular, perdida quizá la esperanza de la transformación del sistema general y de los colectivos, para centrarse en la importancia de las particularidades” (Gimeno Sacristán 2).

“Pero una preocupación por las diferencias individuales explicadas en términos psicológicos más que por las desigualdades entre grupos culturales y económicos” (Gimeno Sacristán 3).

“En el propio modelo de profesor reflexivo (el que impulsa la LOGSE), nos llama la atención... el hecho de que la labor reflexiva se dirija exclusivamente al terreno de la psicología de los individuos: La reflexión sistemática y comprensiva sobre el alumnado y la enseñanza se concibe como exclusivamente psicológica; se excluye, por tanto, la comprensión de las dimensiones políticas, sociales e ideológicas de los procesos educativos” (Marta Jiménez).