

Licenciatura en Educación Secundaria

Propósitos y contenidos de la educación básica I

programa y materiales de apoyo para el maestro

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las
Escuelas Normales

SEP

México, septiembre de 1999

CONTENIDO

	Pág.
I Presentación	3
Programa	5
Materiales de apoyo para el maestro <i>" " " " " el estudio</i>	
Bloque I Las finalidades y la función social de la educación básica en México	
¿Qué debe enseñar la escuela básica? <i>Guimar Namo de Mello</i>	33
Reforma curricular y necesidades sociales en México <i>Sylvia Schmelkes</i>	37
Bloque II Propósitos y contenidos de la educación primaria	
El alfabetismo dentro y fuera de la escuela <i>Lauren B. Resnick</i>	46
Bloque III Las formas de enseñanza y las prácticas educativas	
Cómo se aprende mejor: notas para discusión <i>Sylvia Schmelkes</i>	59
La escuela secundaria, ¿premio o castigo? <i>Cristina Hernández, Claudia Hernández, Elvia Reyes, Tania Reyes y Emilio Aparicio</i>	61
Los alumnos de secundaria opinan ¡Por favor, maestros, sean comprensibles! <i>Cero en conducta</i>	64
El proceso de transición <i>Andy Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryan</i>	69

**Propósitos y contenidos de la educación básica I.
(Primaria)
Materiales de apoyo para el maestro**

Presentación

Esta carpeta se ha preparado para apoyar el taller de actualización dirigido a los maestros que impartirán el curso **Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)**. Contiene el programa de estudio de la asignatura y algunos textos de la bibliografía básica que se propone para el análisis de los temas.

La mayor parte de los textos están a disposición de maestros y alumnos en las bibliotecas de las escuelas normales, y aquellos que por diversas circunstancias son difíciles de adquirir, o no forman parte de esos acervos, se integrarán como Materiales de Apoyo para el Estudio en cada uno de los programas de las diferentes asignaturas que la Secretaría de Educación Pública distribuye gratuitamente a maestros y estudiantes.

Es conveniente que los estudiantes normalistas visiten sistemáticamente las bibliotecas y consulten en la fuente original los textos sugeridos en el programa; asimismo, y en correspondencia con las orientaciones didácticas y de evaluación, se recomienda que lean, al menos, una obra completa. De esta manera los futuros maestros desarrollarán las habilidades necesarias para el estudio y uso de información en fuentes diversas, habilidades que además habrán de propiciar en sus alumnos.

La Secretaría de Educación Pública invita a maestros y a estudiantes para que envíen sus observaciones y recomendaciones acerca de los materiales seleccionados. Sus aportaciones serán atendidas para mejorar los recursos educativos en apoyo a la reforma curricular para la educación normal.

Secretaría de Educación Pública

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA I (PRIMARIA)

Introducción

Una de las condiciones principales para ejercer una acción educativa eficaz es que los profesores dominen los propósitos y contenidos del nivel educativo en el que prestan sus servicios profesionales, así como los del nivel precedente, en este caso, la educación primaria. Ello es así porque la labor docente exige –más que la aplicación de programas y secuencias didácticas preestablecidas- una gran capacidad creativa para reconocer las características individuales de los alumnos, sus logros educativos –ya sea en los niveles precedentes o en sus experiencias extraescolares- y con esa base, adaptar los contenidos y diseñar las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos educativos.

Esta finalidad, junto con el desarrollo de otras competencias didácticas fundamentales establecidas en el perfil de egreso del plan de estudios, se logrará en el transcurso de la formación profesional. Sin embargo, es fundamental que desde el primer semestre los futuros maestros obtengan un conocimiento global y sistemático acerca de los propósitos educativos principales, sus implicaciones para la práctica cotidiana, y los retos de la labor docente según el nivel en el que desempeñarán su labor profesional. De este modo, se espera que los estudiantes dispongan de un marco de referencia que dé sentido al estudio de asignaturas o disciplinas específicas, y que contribuya a la formación de una visión integrada de los contenidos de cada nivel educativo.

Por estas razones, en cada una de las licenciaturas para la formación de profesores de educación básica, se ha incluido una asignatura con propósitos similares y contenidos diferenciados. En el caso de la licenciatura en educación secundaria esta asignatura se imparte en dos cursos:

a) En el primero se estudiarán las finalidades de la educación básica, los propósitos generales de cada uno de los niveles que forman parte de la misma, con énfasis en los propósitos y contenidos básicos de la educación primaria; al

incluir estos temas se busca que los estudiantes normalistas identifiquen la continuidad entre los propósitos de cada nivel educativo y su complejidad creciente, reconozcan las tareas específicas de la educación secundaria como tramo final de la educación básica, y dispongan de elementos para valorar los logros educativos de los alumnos en el momento de su ingreso a la escuela secundaria, como base para identificar problemas y diseñar estrategias de atención educativa específicas para que todos los alumnos alcancen los propósitos de la educación secundaria.

b) En el segundo curso de esta asignatura se estudiarán los propósitos, los contenidos, la organización y el enfoque de los estudios de la educación secundaria, prestando especial atención a las habilidades intelectuales, los conocimientos fundamentales y a los valores y actitudes que se pretende que los alumnos adquieran o desarrollen como producto de las acciones del conjunto del personal docente y directivo de cada escuela secundaria, así como de las experiencias que los alumnos viven durante su estancia en esos planteles escolares. Al analizar los propósitos y contenidos fundamentales de la educación secundaria —mismos que constituyen la razón de su existencia y de su carácter obligatorio— así como sus implicaciones para la práctica educativa y para la enseñanza de una disciplina particular, se pretende que los futuros profesores comprendan el significado global y la importancia de este servicio educativo en la formación de los adolescentes, y que el trabajo con los contenidos de una especialidad cobra su sentido pleno cuando contribuye al logro de las finalidades principales de la educación secundaria y corresponde a las necesidades e intereses de los adolescentes.

Mediante la realización de los cursos de esta asignatura, se pretende contribuir a superar las concepciones y las prácticas de enseñanza que hacen de la educación secundaria una suma de *fragmentos* (objetivos específicos y temas de una asignatura, estilos de enseñanza y formas de relación que cada profesor establece con sus alumnos) que, comúnmente, carecen de congruencia y unidad en sus propósitos básicos y que reducen la tarea docente a la transmisión de información (datos, conceptos y procedimientos establecidos) correspondiente a cada

disciplina o asignatura, al margen de las finalidades formativas principales de la educación secundaria, y prestando escasa atención a los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades e intereses.

Una de las condiciones para superar estas prácticas es que los nuevos maestros de educación secundaria -además del dominio del plan de estudios de este servicio educativo- conozcan suficientemente la experiencia escolar de sus alumnos durante la educación primaria, sus logros, sus deficiencias y, en la medida de lo posible, los factores que han influido en esos resultados. El conocimiento de estos antecedentes es imprescindible porque constituyen el punto de partida para la enseñanza de los contenidos propios de cada una de las asignaturas de la escuela secundaria, y para el diseño y puesta en práctica de formas de organización del trabajo docente y de estrategias de enseñanza que favorezcan el éxito de todos los alumnos; además, puede contribuir a atenuar el desconcierto que una gran parte de las niñas y los niños experimentan al ingresar a la escuela secundaria como consecuencia de las diferencias radicales en las formas de trabajo y de relación.

Este curso tiene estrecha relación con los otros que se imparten en el primer semestre: *Problemas y políticas...*, *Bases Filosóficas...* y *Escuela y contexto social*. Asimismo, constituye el antecedente del curso de *Propósitos y contenidos de la educación básica II*. Los dos cursos de esta asignatura aportarán un marco de referencia para el estudio de las asignaturas correspondientes a cada especialidad.

En los siguientes apartados se presenta la organización de contenidos, los propósitos, los temas y la bibliografía para el desarrollo del curso.

Organización de los contenidos.

El programa de este curso se organiza en tres bloques temáticos. En cada bloque se incluyen los propósitos específicos, los temas, la bibliografía básica y complementaria, así como un conjunto de actividades, para el desarrollo del curso.

El bloque I está dedicado al estudio de las finalidades de la educación básica y tiene el propósito de que los estudiantes identifiquen, a partir de esta revisión, las funciones formativas que corresponden a la educación primaria y secundaria en el contexto de la educación básica. Para distinguir la importancia de la escuela y del trabajo docente, se promueve una reflexión acerca de la influencia educativa de otras instituciones sociales, las tareas específicas que corresponden a la institución escolar y sus campos de intervención. Las conclusiones que se obtienen en este bloque permitirán reflexionar acerca de las razones que llevaron al establecimiento del carácter obligatorio de la educación secundaria.

En el bloque II se propone que los normalistas estudien los propósitos y contenidos básicos de la educación primaria y los valoren como un referente esencial para reconocer los conocimientos y habilidades que las niñas y niños deben poseer al momento de ingresar a la secundaria. En particular se analizará el concepto de contenidos básicos y su expresión en los programas de estudio, de tal modo que los estudiantes identifiquen con precisión las prioridades de la educación primaria.

Posteriormente se revisa la organización de los contenidos y la secuencia de los mismos a lo largo de los seis grados con el propósito de identificar las relaciones entre asignaturas. Al tratar este tema, además de revisar los contenidos principales, es importante que los alumnos normalistas revisen con detalle los que corresponden a las asignaturas relacionadas con su especialidad. Con estos elementos se espera que conozcan con suficiencia los conocimientos y las competencias que los alumnos deben poseer al egresar de la educación primaria.

En el bloque III, se revisan los rasgos generales del enfoque de enseñanza de las asignaturas de ese nivel; se pondrá atención especial a la relación que existen

entre el desarrollo de habilidades y actitudes y la adquisición de conocimientos con la idea de que los alumnos reconozcan cómo el logros de ambos tipos de propósitos depende en gran parte de las formas de enseñanza. En particular los estudiantes, según la especialidad en la que están inscritos, revisarán con detalle el enfoque de las asignaturas de primaria que son el antecedente de la disciplina que se estudia en la escuela secundaria. Finalmente, y como cierre del curso, se propone analizar los principales cambios que enfrentan los niños en su tránsito de un nivel a otro, y derivar de esta revisión los retos que deben ser superados para lograr una mejor articulación entre la escuela primaria y la secundaria.

Orientaciones didácticas

1. Una condición para contribuir al logro de las finalidades de este curso es que los estudiantes y el maestro de la asignatura -desde el inicio de las actividades- conozcan el programa en su conjunto y lo analicen detalladamente, de este modo hallarán las razones de su inclusión en el plan de estudios, su relación con otras asignaturas que se imparten en el semestre, y encontrarán el sentido del estudio de los temas y de la realización de las actividades que se sugieren en cada bloque temático. Además, el conocimiento del programa permitirá distribuir mejor el tiempo disponible en el semestre y planificar actividades como la lectura de textos, consulta en biblioteca, la redacción de ensayos y otras.
2. De acuerdo con los criterios y orientaciones establecidos en el plan de estudios, cada una de las asignaturas debe contribuir al desarrollo de habilidades y hábitos propios del trabajo intelectual. Para que esto sea posible, es menester que la lectura de textos, la valoración crítica de sus contenidos, la elaboración de fichas de trabajo y ensayos sencillos, así como el debate y la argumentación, sean actividades permanentes en clase. Al respecto, conviene planear desde el principio del curso algunas actividades que se realizarán durante el semestre. Entre éstas se proponen las siguientes:
 - a) *Relato y análisis de experiencias escolares de los estudiantes.* La temática del curso ofrece la posibilidad de recurrir constantemente a las experiencias de los estudiantes cuando cursaron la educación primaria y secundaria, y a sus experiencias extraescolares. Al abordar cada uno de los temas es conveniente animarlos, mediante preguntas o actividades específicas (relatos, anécdotas) para que relacionen los temas del curso con su propia experiencia: qué aprendieron, cómo les enseñaban, qué intereses o aficiones les surgieron, qué les disgustaba, qué cambios vivieron en su tránsito de la escuela primaria a la secundaria, etcétera. Esta es una forma práctica de aprovechar los conocimientos previos de los alumnos para el desarrollo de la clase; además, les ayudará a reflexionar sobre su propia formación, a identificar los cambios

que deben intentar en la enseñanza, y a entender que la profesión que han elegido exige mucho más que "enseñar como a uno le enseñaron", no sólo por los cambios en los programas educativos sino porque trabajarán con alumnos que viven en situaciones distintas a las que existían cuando los estudiantes normalistas de hoy cursaron la educación básica.

- b) *Planteamiento de problemas.* Los textos sugeridos en cada bloque representan desafíos para los estudiantes, por lo cual será necesario dedicar un tiempo a su análisis e interpretación; para estas actividades es conveniente formular *guías de lectura* en forma de problemas o preguntas para la reflexión, o aplicar técnicas de trabajo en grupo que lleven a los estudiantes a formular ideas propias y a argumentarlas, utilizando la información revisada. Con el propósito de orientar las actividades dentro y fuera de la clase, en cada bloque se incluye una serie de preguntas y sugerencias. Estas propuestas no constituyen una secuencia didáctica completa y tampoco rígida: el maestro y los estudiantes pueden seleccionar o agregar las que consideren pertinentes.
 - c) *Lectura de un libro.* Con esta actividad se pretende que los estudiantes, más allá de que lean capítulos o artículos puntuales sobre un tema, conozcan el planteamiento global de un autor o grupo de autores. Atendiendo a los propósitos del curso se sugiere que elijan alguno de los siguientes textos: *¿Qué y cómo aprender?* De Rosa María Torres, *El valor de educar* de Fernando Savater o cualquier otro que se halle en el acervo de la biblioteca y se relacione con el programa del curso. Los alumnos pueden administrar su tiempo para la lectura y convendría que presentaran sus avances periódicamente, de acuerdo con los criterios que establezca el maestro.
3. En el desarrollo del curso se utilizarán principalmente dos tipos de materiales:
- a) planes y programas de estudio, libros para el maestro y libros de texto de la educación primaria, y b) artículos o ensayos relacionados con los temas del curso. La organización de los temas permiten relacionar argumentos incluidos en ambos tipos de materiales, pues la lectura de los textos explicativos permitirá analizar con mayor profundidad los planteamientos de los materiales

educativos vigentes en la escuela primaria, lo cual evitará un estudio formalista de éstos; las conclusiones obtenidas al estudiar los temas de *Problemas y Políticas de la Educación Básica* y la información recogida en las escuelas secundarias contribuyen a este propósito.

4. El conocimiento global de los propósitos, contenidos y prácticas educativas de la escuela primaria, tal como se ha señalado, es un componente fundamental en la formación de los profesores de educación secundaria; por esta razón, antes de analizar cuestiones relacionadas con la especialidad que cursan los estudiantes, se deberá prestar suficiente atención a los contenidos básicos y enfoques de enseñanza de todas las asignaturas de la educación primaria, especialmente, los relacionados con las habilidades intelectuales que se pretende desarrollar en este nivel y cuyo desarrollo es, también, propósito de la escuela secundaria. Esta revisión será la base para analizar propósitos y contenidos específicos relacionados con la especialidad, y se evitará la formación de una visión fragmentada acerca de la educación básica.
5. Para evaluar es conveniente tener como referencias los rasgos del perfil de egreso, los propósitos generales del curso, así como el enfoque de enseñanza. Estos elementos constituyen la base para seleccionar procedimientos e instrumentos de evaluación y para propiciar la coevaluación y la autoevaluación. Asimismo es conveniente tener presente que la evaluación es una actividad permanente que permite no sólo valorar los logros de los alumnos sino también el desempeño del profesor, la eficacia de las actividades realizadas en clase y de los materiales utilizados; por ello es importante tomar en cuenta la participación de los alumnos en los trabajos encomendados, la calidad de los argumentos o preguntas expresadas en clase o en sus textos, y no sólo los aspectos formales de la presentación de los trabajos. Atendiendo a los propósitos y contenidos del curso se recomiendan tener presentes los siguientes criterios:
 - La comprensión de la misión de la escuela en relación con el significado de la formación integral de los niños y adolescentes.

- Las explicaciones que los estudiantes elaboren acerca de los propósitos fundamentales de la educación primaria y su relación con los de secundaria.
- La distinción de los contenidos básicos que se desarrollan a lo largo de la educación primaria y secundaria, y su relación con las necesidades básicas de aprendizaje.
- La capacidad para distinguir las características de las actividades y de la relación maestro-alumno para que sean congruentes con los enfoques de enseñanza, y los retos que se enfrentan en el trabajo docente en la escuela secundaria para lograr su articulación con la primaria.
- El reconocimiento preciso de las competencias esperables en los alumnos al egresar de la escuela primaria, particularmente las relacionadas con su especialidad.

Propósitos generales

Al término del estudio de los contenidos de este programa se espera que los estudiantes normalistas:

1. Reconozcan las finalidades y la función social de la educación básica; en particular, que identifiquen la continuidad y complejidad creciente de sus propósitos, y las funciones específicas que corresponden a la educación secundaria como parte final de la misma.
2. Analicen los propósitos y los contenidos básicos de la educación primaria como punto de partida para reconocer los conocimientos y las habilidades que deben poseer los alumnos al ingresar a la educación secundaria, identificar sus logros y deficiencias en el aprovechamiento escolar y para orientar el trabajo del profesor de educación secundaria.
3. Reconozcan los rasgos generales de los enfoques de enseñanza propuestos para la educación primaria y, en particular, los de las asignaturas que se relacionan con los contenidos de la especialidad que cursan y, con esta base, asuman que la congruencia de las prácticas educativas es uno de los principales retos para lograr la articulación efectiva entre la educación primaria y secundaria.

Bloques temáticos.

Bloque I. Las finalidades y la función social de la educación básica en México.

1. La educación como proceso social. La influencia educativa de otras instituciones sociales.
2. La función de la educación básica y sistemática en la formación de los niños y jóvenes. Relaciones y diferencias con la influencia educativa de las experiencias extraescolares.
3. Las finalidades de la educación básica y su relación con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
4. Las funciones principales y los campos de intervención del maestro y de la escuela en la formación de niños y jóvenes.
 - a) El desarrollo de habilidades para aprender permanentemente y con autonomía.
 - b) El acceso al conocimiento sistemático universal.
 - c) La formación de valores y actitudes, y el sentido de pertenencia nacional.

Bibliografía básica

Savater, Fernando (1998), "Los contenidos de la enseñanza", en *El valor de educar*, México, Ariel, pp. 37-54.

H. Congreso de la Unión (1993), "Disposiciones generales", en *Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, pp. 49-54.

Namo de Mello, Guiomar (1991), "¿Qué debe enseñar la escuela básica?", en *Cero en Conducta*, año 6, núm. 28, noviembre-diciembre, México, Educación y Cambio, pp. 57-61. Traducción: Rodolfo Ramírez R.

Savater, Fernando (1998), "El eclipse de la familia", en *El valor de educar*, México, Ariel, pp. 55-87.

Torres, Rosa María (1998), "Introducción" y "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje", en *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 11-13 y 47-60.

Schmelkes, Sylvia (1999), "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, abril, México, Educación y Cambio, pp. 3-15.

Gardner, Howard (1996), "La búsqueda de soluciones: callejones sin salida y medios prometedores" en *La mente no escolarizada*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 187-191.

Bibliografía complementaria

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

Monereo, Carles (coord.) (1998), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista).

Quiroz Estrada, Rafael (1995), *Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria*, México, Documentos DIE-Cinvestav, IPN.

Savater, Fernando (1998), "Educar es universalizar", en *El valor de educar*, México, Ariel, pp. 145-169.

Torres, Rosa María (1999), *Qué y cómo aprender*, videocinta, México, SEP.

Actividades sugeridas

1. Sin consulta alguna, responder en grupo las preguntas que a continuación se plantean. Procurar que las respuestas sean breves y registrarlas para que estén a la vista de todos.
 - ¿Qué agentes o instituciones influyen en la educación de las personas y cómo lo hacen?
 - ¿Qué se aprende en la escuela que no se aprende en el núcleo familiar?
 - ¿Qué aporta la escuela a la formación de los niños y jóvenes?
2. Leer el texto "Los contenidos de la enseñanza" de Fernando Savater y confrontar la información con las ideas expresadas en la actividad anterior.
3. Leer individualmente el apartado "Disposiciones generales" en *Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación*. Elaborar un texto breve con base en los siguientes puntos y comentarlo en grupo.
 - Principios de la educación básica en México.
 - Función de la educación.
 - Conocimientos, valores y actitudes que la escuela habrá de desarrollar.
 - ¿Cuál es la finalidad del establecimiento del carácter obligatorio de secundaria y que ventajas tiene para la formación de los alumnos?
4. Leer individualmente los textos de Guiomar Namó de Mello y de Fernando Savater "El eclipse de la familia" identificando en ellos la información correspondiente a los aspectos que se enuncian:

- Instituciones sociales que influyen en la educación de los niños y jóvenes.
- Formas en que influyen las experiencias adquiridas en el entorno inmediato.
¿Qué se aprende?
- Función de la escuela: conocimientos básicos y experiencias de aprendizaje que debe promover.

4. Comentar los resultados de esta actividad en grupo y contrastar la información que obtuvieron con las ideas iniciales registradas en la actividad 1, distinguiendo coincidencias y discrepancias.

5. De manera individual elaborar conclusiones referentes a la relación entre los aprendizajes extraescolares y la función social de la educación básica en México.

6. Leer el texto de Rosa María Torres y escribir individualmente, explicaciones sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué son las necesidades básicas de aprendizaje?
- ¿Qué relación hay entre las herramientas esenciales para el aprendizaje, los contenidos básicos y el aprendizaje permanente?
- ¿Cómo se explican las diferencias entre "lo básico" y "lo mínimo".

Discutir en grupo las explicaciones obtenidas y elaborar conclusiones acerca de las razones por las cuales es prioridad de la escuela el aprendizaje de "lo básico".

7. Con base en los textos de Sylvia Schmelkes y de Howard Gardner elaborar un cuadro sinóptico registrando la información referente a los siguientes tópicos:

- Habilidades individuales y sociales que todas las personas deben desarrollar.
- Conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe promover la educación básica en México.

- Actitudes del maestro que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los alumnos.

8. Organizar equipos. Cada equipo prepara una exposición acerca de los siguientes temas:

- a) Los retos del maestro para propiciar el aprendizaje permanente en los alumnos.
- b) Los retos de la escuela para cumplir su función educativa en la actualidad.

- Cada equipo elige a un representante para exponer las conclusiones elaboradas.
- Durante la exposición, en forma individual, registrar las dudas, acuerdos, desacuerdos con los expositores, y comentarlas al grupo.
- Finalmente, en grupo, obtener conclusiones por cada tema.

Bloque II. Propósitos y contenidos de la educación primaria.

1. Las finalidades de la educación básica y los propósitos prioritarios de la educación primaria. El sentido de "lo básico".
 - a) El desarrollo de las habilidades intelectuales: expresión oral y escrita, lectura, capacidad para seleccionar y usar información.
 - b) El razonamiento matemático y la capacidad para solucionar problemas.
 - c) La adquisición de conocimientos fundamentales acerca del mundo social y natural. La preservación de la salud y el cuidado del medio.
 - d) El desarrollo de las capacidades básicas y del interés por el conocimiento científico: observar, preguntar, indagar, formular explicaciones, sistematizar información.
 - e) La formación ética y cívica.
2. La organización y secuencia de los contenidos principales* de la educación primaria.
3. Las competencias esperadas de los alumnos al egresar de la educación primaria y su relación con los propósitos básicos de la educación secundaria.

Bibliografía básica

Torres, Rosa María (1998), "Contenidos curriculares", en *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 60-71.

Cohen, Dorothy H. (1997), "El significado de las habilidades: La lectura", "El significado de las habilidades: la escritura" y "El significado de las habilidades: las matemáticas", en *Cómo aprenden los niños*, Zulai Marcela Fuentes y Eliane Cazenave Tapie (trads.), México, FCE/SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 182-221.

* En estos temas se dedicará atención específica a las asignaturas de educación primaria relacionadas con la especialidad que cursa el estudiante normalista.

Resnick, Lauren B. (1991), "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, México, pp. 33-41. Traducción: Sylvia Schmelkes.

SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*, México.

SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*, México.

Actividades sugeridas

*¿Qué es la alfabetización? El propio desarrollo de la alfabetización
competencias genéricas
desde la preescolar, primaria, secundaria, etc.,...*

1. El conjunto de actividades que se propone a continuación tiene como base la lectura individual de los textos de Torres, Cohen y Resnick. En equipo argumentar los puntos de vista personales sobre los siguientes aspectos, registrando las conclusiones de cada equipo para presentarlas al resto del grupo.
- Acuerdo o desacuerdo con la perspectiva de Resnick sobre el alfabetismo, de Cohen sobre la lectura y escritura y de Torres "alfabetización total".
 - Las necesidades básicas de aprendizaje en relación con la alfabetización mencionadas (Torres) y los objetivos del aprendizaje de la lecto-escritura que señala Resnick.
 - Aspectos centrales en los textos de Resnick y Torres.

Proponer al grupo las siguientes afirmaciones y elaborar argumentos a favor o en contra.

- El desarrollo de las habilidades del pensamiento influye en la capacidad de formular juicios críticos acerca de cualquier situación real o formal.
- La solución de problemas es una habilidad que se puede desarrollar; su aplicación para la vida cotidiana va más allá de un área escolar en particular.

- El aprendizaje científico, como *forma de pensamiento*, supera la visión formalista de "lo científico" en la escuela.
- La escuela, frente a otras instituciones, no influye en la formación ética de los alumnos.

En equipo, analizar el apartado "El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos" en el plan de estudios de educación primaria. Elaborar un cuadro que exprese la relación entre los aspectos analizados en este conjunto de actividades.

2. El conjunto de actividades que se propone a continuación tiene la finalidad de que los estudiantes –cualquiera que sea la especialidad que cursen, identifiquen los elementos fundamentales del plan de estudios de educación primaria. Con esta base, podrán realizar el análisis de los contenidos correspondientes a las asignaturas que se relacionan con su especialidad.

a) En forma individual, analizar el apartado "Introducción" del plan y programas de educación primaria, destacando, entre otros, los siguientes aspectos:

- El sentido del término "básico", señalado en la página 13 y su relación con los propósitos de la educación primaria.
- Las prioridades de la educación primaria: la jerarquía entre propósitos y su relación con la formación integral.
- Los criterios a los que obedecen las diferentes formas de organizar los contenidos de las asignaturas.

b) Revisar en el plan de estudios de primaria –cualquiera que sea la especialidad– los contenidos de Español y Matemáticas. En grupo, discutir los siguientes puntos:

- Contenidos fundamentales que se espera adquieran y desarrollen todos los niños en estos dos campos de conocimiento durante la educación primaria

- Las ventajas que reporta el dominio de la escritura, la lectura y la expresión oral para el aprendizaje de los contenidos de cualquier asignatura.
- El valor formativo de la capacidad para plantear y resolver problemas de distinta naturaleza.

De acuerdo con la especialidad que se estudia, hacer una revisión longitudinal de los contenidos de primero a sexto grados y elaborar un mapa general de los contenidos de las asignaturas.

d) Con base en la información del mapa de contenidos, explicar:

- La secuencia entre contenidos de una asignatura
- Las relaciones entre los contenidos de las asignaturas referidas a la especialidad
- La contribución de los contenidos de las asignaturas al logro de los propósitos formativos de la primaria

e) Elaborar conclusiones que respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se expresan los conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los contenidos que integran los programas revisados?
- ¿Cuáles son los propósitos básicos de la educación primaria?

2. Sistematizar la información obtenida en las actividades anteriores. En equipo escribir un texto (en un pliego de papel) sobre "Lo que se espera que los alumnos de educación primaria *sepan hacer*" al egresar del nivel. Refiriéndose al conjunto de habilidades intelectuales, conocimientos, valores y actitudes que integran los contenidos básicos.

3. Revisar los apartados "Propósitos del plan de estudios" y "Prioridades del plan de estudios" en el plan de estudios de educación secundaria e identificar los aspectos comunes con el plan de estudios de educación primaria. Con esta información, elaborar en grupo un cuadro que presente las competencias que

Bloque III. Las formas de enseñanza y las prácticas educativas.

1. Los principios generales de los enfoques de enseñanza en la escuela primaria:
 - a) La relación entre el desarrollo de habilidades y actitudes con la adquisición de conocimientos fundamentales.
 - b) El papel de los alumnos en el proceso de aprendizaje.
 - c) La función del profesor y de los materiales de enseñanza.
2. Los rasgos específicos del enfoque de enseñanza de las asignaturas de la educación primaria y su relación con las de la educación secundaria*.
3. El tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria:
 - a) La vinculación entre los propósitos educativos de ambos niveles educativos. Continuidad y mayor complejidad. Nuevas metas en la educación secundaria.
 - b) Las principales diferencias en la organización y formas de trabajo entre la escuela primaria y la secundaria
 - c) La congruencia entre las prácticas de enseñanza en ambos servicios: uno de los principales retos para el trabajo docente.

Bibliografía básica

SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*, México.

Schmelkes, Sylvia (1995), "Cómo se aprende mejor: notas para discusión", en *Documentos. Proyecto Escolar*, vol. II, México, Secretaría de Educación de Guanajuato, pp. 35-36.

Torres, Rosa María (1998), "Contenidos curriculares", en *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 60-71.

Monereo, Carles (coord.) (1998), "Nociones relacionadas con el concepto de estrategia: habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y

heurísticos", en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 18-23.

SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*, México.

✓ Hernández, Cristina; Hernández, Claudia; Reyes, Elvia; Reyes, Tania y Aparicio, Emilio (1987), "La escuela secundaria, ¿premio o castigo?", en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 16-18.

✓ Cero en Conducta (1987), "Los alumnos de secundaria opinan" y "¡Por favor, maestros, sean comprensibles!", en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 19-25.

✓ Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (1998), "El proceso de transición", en *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro, pp. 65-76.

SEP, *Libros de texto gratuitos*, Español y Matemáticas.

SEP. *Libros para el maestro*. Educación primaria, Español y Matemáticas.

SEP, *Libros de texto gratuitos* (según especialidad), Educación primaria.

SEP, *Libros para el maestro* (según especialidad), Educación primaria.

Bibliografía complementaria

Gardner, Howard (1996), *La mente no escolarizada*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del Normalista).

Actividades sugeridas

1. Con base en la lectura del apartado “Enfoque” de Español en el plan estudios de primaria, registrar en el cuadro siguiente la información que se solicita:

Habilidades y actitudes que se adquieren mediante la enseñanza del español	El papel de los alumnos en el proceso de aprendizaje	La función del profesor y de los materiales de enseñanza.

Revisar la lección 12 “El circo en la ventana” en el libro de texto gratuito. *Español. Sexto grado* (o cualquier otra lección); centrar la atención en la sección “Escribe tus recuerdos”.

En grupo comentar los siguientes puntos:

- Las actividades que se pide realizar a los alumnos
- La contribución de estas actividades al desarrollo de las habilidades intelectuales de los niños (especificar cuáles).

2. En equipo leer los textos “Cómo se aprende mejor. Notas para discusión” de Schmelkes y los apartados “Enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje” y “Contenidos curriculares” del libro “¿Qué y cómo aprender?” de Torres. Argumentar las opiniones que surjan a partir de estas preguntas:

- ¿Qué diferencias identifican entre las actividades que, en su experiencia personal, realizaban en la escuela y las que señala Schmelkes como favorables para el aprendizaje?
- ¿Qué corresponde hacer al maestro en actividades de este tipo, para contribuir al logro de los propósitos educativos?

3. En equipos analizar en el plan de estudios de educación primaria, en primer lugar, los enfoques de español y matemáticas; posteriormente los que corresponden a las demás asignaturas de este nivel educativo.
4. Elaborar un cuadro en el que se registre la siguiente información:
 - Rasgos principales del enfoque por asignatura
 - Formas de trabajo congruentes con esos rasgos
 - Ejemplos de actividades en las que se reflejan los rasgos del enfoque
5. Presentar al grupo los resultados de la actividad y analizar la información de manera colectiva para identificar aspectos como los siguientes:
 - Rasgos comunes en los enfoques de las distintas asignaturas
 - Aportes del español y las matemáticas al estudio y aprendizaje de otras asignaturas
6. Según la especialidad, leer las *orientaciones para la enseñanza y la evaluación* incluidas en los libros para el maestro y posteriormente, en equipo, analizar alguna lección de los libros de texto correspondientes (según la especialidad) tomando en cuenta los siguientes puntos:
 - La relación con el enfoque
 - El tipo de actividades que se proponen en la lección
 - El apoyo que brindan las ilustraciones, recuadros y el texto principal
7. Con base en los resultados de la experiencia de la visita a un grupo de sexto grado de primaria (realizada en Escuela y Contexto Social) y en la información que obtengan con alumnos de secundaria, responder las siguientes preguntas:
 - ¿Qué diferencias identifican entre las actividades de estudio de los niños de sexto grado y las que realizan los alumnos de secundaria?
 - ¿Qué diferencias o semejanzas encuentran en las formas de relación entre maestros y alumnos en ambos niveles educativos?

- ¿Qué diferencias identifican en las formas de trabajo de los maestros?
- ¿Qué recursos educativos son más comunes en primaria y cuáles en secundaria?
- ¿Qué características tienen los trabajos extraescolares que se solicitan en la primaria y los que se piden en secundaria?
- ¿Qué asignaturas parecen representar mayores dificultades a los alumnos de primaria y cuáles a los alumnos de secundaria?

8. De manera individual analizar los textos "La escuela secundaria, ¿premio o castigo", "Los alumnos de secundaria opinan" y "¡Por favor, maestros, sean comprensibles!". Comentar en equipo los puntos comunes encontrados en los tres textos y registrar conclusiones; en esta actividad pueden aprovecharse las actividades realizadas en Escuela y Contexto Social.

9. En grupo comentar las situaciones similares que recuerdan de la experiencia personal y los conflictos que significó su ingreso a la secundaria y su incorporación a formas diferentes de trabajo.

10. Leer "El proceso de transición", de Hargreaves. Identificar algunos párrafos que señalen los conflictos que enfrentan los alumnos en el tránsito de la primaria a la secundaria, discutirlos en grupo y registrar conclusiones.

11. Charlar con alumnos (de cualquier grado) y con maestros (de cualquier asignatura) de secundaria sobre los puntos que se sugieren.

Alumnos

Dificultades que tienen para aprender.
Diferencias o semejanzas entre los conocimientos que adquirieron en la primaria y los que adquieren en la secundaria.
Materias que más les gustaban en la primaria, cuáles les gustan en secundaria y por qué.

Maestros

Dificultades que tiene para trabajar con alumnos de primer grado.
Estrategias de enseñanza que mejor funcionan y por qué.
Asignatura(s) que imparte, cuál(es) causa(n) mayor dificultad a los alumnos y por qué.

Apoyos que recibieron de los maestros para adaptarse a la secundaria.

Tipo de tareas que les piden los maestros.

Tipo de actividades en las que participan como alumnos.

Opinión respecto a los conocimientos que los alumnos adquieren en la primaria

Tipo de apoyo que brinda a los alumnos de primero para su adaptación a la secundaria.

Comentar en grupo esta información y elaborar conclusiones en torno a los siguientes aspectos:

- Factores que influyen para que los alumnos tengan o no preferencia por alguna asignatura.
- Dificultades que al ingresar, enfrentan los alumnos para realizar el trabajo que demanda la escuela secundaria
- Rasgos en los que se manifiesta la influencia del ambiente del aula y la escuela en el proceso de adaptación a la secundaria.
- Apreciaciones generales que suelen tener los maestros de secundaria sobre los alumnos que ingresan a ella

12. Como actividad de cierre del curso, elaborar un texto en el que sistematicen los conocimientos adquiridos durante el curso. Se sugiere elegir uno de los siguientes temas:

- a) El significado de los *contenidos básicos* en la formación de los niños y jóvenes.
- b) Los maestros de secundaria y el conocimiento de los propósitos educativos de la educación primaria.
- c) El tránsito de la primaria a la secundaria y el papel de los maestros en la incorporación de los alumnos a una vida escolar distinta.

Materiales de apoyo para el maestro

Bloque I

Las finalidades y la función social de la educación básica en México

Namo de Mello, Guiomar, "¿Qué debe enseñar la escuela básica", en *Cero en Conducta*, año 6, núm. 28, noviembre-diciembre, Rodolfo Ramírez R. (trad.), México, Educación y Cambio, 1991, pp. 57-61.

¿Qué debe enseñar la escuela básica?

Guiomar Namó de Mello

Muchos sectores llamados progresistas tuercen la nariz cuando se coloca como objetivo de la escuela la transmisión del conocimiento. Defienden que la escuela debería formar la "conciencia de clase" de los trabajadores, o la "conciencia crítica de los dominados", como además se intentó hacer en São Paulo en la Compañía Municipal de Transportes Colectivos (CMTC) hace poco tiempo y como también se define en un documento de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. En ese documento, el poder público municipal establece los criterios para subsidiar a entidades que quieran hacer alfabetización de adultos. Uno de los criterios afirma que la entidad sólo recibirá recursos si adopta una "concepción político-pedagógica liberadora". O sea, sólo se autoriza a la entidad que "reza por la misma cartilla" de la administración, que además es vaga y difícil de definir. ¿O qué concretamente sería una "concepción político-pedagógica liberadora"?

Lo que se ignora es que una de las llaves de la libertad es el *conocimiento*, traducido en por lo menos los siguientes puntos:

- Adquisición de nociones correctas sobre el origen, la producción y el cambio del mundo físico y de la vida social.
- Dominio del lenguaje en su forma culta, como herramienta para organizar y expresar el pensamiento propio, las emociones propias y comprender las expresiones de los otros
- Dominio de otras formas de comunicación y expresión humanas como la música, la literatura, las imágenes.
- Nociones correctas de tamaño, cantidades y números que sirvan de base al desarrollo del razonamiento abstracto, lógico, formal y matemático.

Cualquiera puede ver en estos puntos el currículum básico de la enseñanza fundamental: ciencias, historia, geografía, portugués y matemáticas. Bien organizado y administrado, el conocimiento ahí reunido constituye una de las bases para la formación de hábitos y actitudes que llevan a la participación en la vida social y al pleno ejercicio de la ciudadanía.

Conocer es en ese sentido, dar un paso fundamental en dirección de la libertad de pensar, del libre ejercicio de la crítica, del abandono de nociones mágicas o supersticiones sobre el mundo y las personas. Conocer el mundo es apropiarse de él y no ser presa fácil de la mentira, de la ilusión, del oscurantismo, de la demagogia, de la mistificación, del sectarismo ideológico.

Si la educación escolar, en cualquier nivel, fuera eficaz en la transmisión del conocimiento, habrá cumplido su papel para todos los grupos sociales. Sobre todo habrá prestado un gran servicio a las clases populares.

No corresponde a la escuela formar militantes políticos, ni tiene poder para determinar el destino social, la ideología o el proyecto político de cada uno. Quien aprende correctamente a leer y escribir puede usar esa habilidad para entender el diario, el folleto de la puerta de la fábrica, el libreto de la misa, la receta del pastel, el discurso de los políticos.

Si además de haber aprendido a leer y escribir esa persona adquiere nociones correctas sobre el mundo físico y social, podrá interpretar, aceptar y rechazar un mensaje, lo criticará y comparará con sus propios valores religiosos, familiares y políticos.

La escuela no es un mundo separado de la sociedad. Además de ella actúan las iglesias, los partidos, los sindicatos, los medios de comunicación, las manifestaciones culturales. Es de la acción educativa conjunta de todos esos elementos que se forman las conciencias, los valores, los proyectos de vida, las opciones ideológicas. Proponer que la educación escolar sustituya a todos ellos, es lo peor que puede suceder porque la desviaría de su objetivo fundamental, aquello que le es específico, y ninguna otra institución puede cumplir, que es la de dar acceso al *conocimiento sistemático y universal*.

Hay todavía un agravante en esa posición equivocada. Los niños y jóvenes de las clases privilegiadas tienen otras oportunidades de tener acceso al conocimiento, pero para la gran mayoría la escuela es la única oportunidad de adquirirlo. Luego, lo que parece tan progresista, en realidad resulta contrario al interés popular.

Tal vez el ejemplo más contundente de que a la escuela no le corresponde adoctrinar —aunque lo quisiese no tiene poder para ello— estriba en un cambio significativo que está ocurriendo en el este europeo. En varios países fue abolida la enseñanza obligatoria del marxismo-leninismo. O sea, generaciones y generaciones fueron sometidas al bombardeo ideológico, lo que no les impidió estar hoy en las calles cuestionando la doctrina que les fue inculcada. Más aún, la reconocida competencia de muchos de los sistemas educacionales socialistas, en la enseñanza de las lenguas, ciencias y matemáticas, probablemente está contribuyendo sustancialmente para la crítica a que vienen siendo sometidos esos regímenes.

¿Por qué el conocimiento escolar debe ser universal?

El gobierno federal recién electo ha mencionado, entre las posibles medidas en educación, resucitar la llamada regionalización del currículum, que en la práctica significa enseñar cultura local al pobre, en nombre del respeto a las clases populares. Los ricos, evidentemente, continuarán teniendo acceso, como siempre tuvieron, al conocimiento universal.

Nadie niega que la cultura popular debe ser respetada. Desde el punto de vista pedagógico, ello puede ser el punto de partida del largo camino que lleva al conocimiento universal, mas en ninguna hipótesis la escuela debe limitarse a ello.

El autoritarismo de izquierda ya quiso hacer del "universo vocabular" del alumno la referencia de todo el proceso de alfabetización, cambiando en detalles, un niño o adulto sólo serían alfabetizados con las palabras del lenguaje local. ¿Quién no se acuerda del famoso *tijolo* transformado en *tu já lé*? Educadores y lingüistas hicieron una crítica definitiva a esa concepción, afirmando que es un absurdo, en un país de dimensiones continentales, restringir la alfabetización al habla local, porque nuestra lengua tiene por lo menos 1 500 vocablos, que son conocidos de Oiapoc al Chiú. El papel de la lengua en una nación es unificar, universalizar, no dividir.

El autoritarismo de derecha, instaurado en los años sesenta, se apropió muy bien de ese discurso supuestamente respetuoso de la cultura popular y desplegó ríos de dinero en el noreste para elaborar cartillas regionales. Se llegó al colmo, en algunos estados, de producir cartillas conteniendo palabras que eran desconocidas en sus respectivas capitales.

La teoría educacional derivada de la Teología de la Liberación reforzó mucho ese equívoco. La opción preferencial por los pobres acabó llevando a una mitificación y romantización del saber popular, al punto de proponer que el conocimiento escolar, tildado como burgués e instrumento de dominación, fuese sustituido por la verdadera sabiduría: aquella que emana espontáneamente de las condiciones de vida de las clases populares.

No le corresponde a la escuela mantener al hombre en su propio barco y sin abrirle nuevas perspectivas, descubrir lo desconocido y desafiar al alumno a salir de su cultura en busca de nuevas visiones del mundo, más amplias y abarcadoras, de las cuales su vida y cultura local serán una parte.

Un niño, joven o adulto, sobre todo de las clases populares, va a la escuela para aprender lo que *no sabe*. El hijo del labrador aprende en casa a plantar, el del pescador a pescar, pero es en la escuela, por la adquisición de conocimientos universales sobre la naturaleza, que la agricultura y la pesca tendrán un sentido más amplio para ellos. Es por la enseñanza de la historia y la geografía que el contenido económico de esas actividades será develado.

En el contexto urbano eso es más que verdadero. Sólo el conocimiento organizado y universal da instrumentos para integrar la cantidad de información a la que están expuestas las personas que viven en la ciudad, por más marginadas que sean.

Hay un rasgo autoritario utilitarista que cuestiona el conocimiento universal afirmando que se debe enseñar en la escuela apenas lo que es útil para la vida. ¿De qué sirve, se pregunta en este caso, enseñar gramática o ecuaciones a quien sólo va a necesitar nombrar y resolver dos de las cuatro operaciones? ¿De qué le sirve saber cuál es la capital de Noruega a quien nunca va a salir de Itaquera?

La respuesta a esas preguntas es que a la educación escolar no le interesa el destino social de cada uno, y sí que todos, democráticamente, tengan acceso a la comprensión de su mundo. No importa si un alumno será tornero mecánico, balconista, barredor de calles o ingeniero. En cualquier caso él será un ciudadano que enfrentará el desafío de descifrar su propio destino, o de su comunidad y/o de su país. Para eso necesitará pensar, abstraer, lo cual será facilitado por el

estudio de la ecuación. Una persona puede nunca salir de su barrio o de su ciudad, pero su visión del mundo será diferente si sabe que existen otras ciudades y países, otros pueblos y costumbres. Si para eso tuviera que aprender cuál es la capital de Noruega, no hay nada de inútil en ese conocimiento.

Nada ilustra mejor cuán democrática es la defensa de una escuela transmisora de conocimientos universales para todos, que la historia de los levantamientos negros ocurridos a partir de 1976, en el ghetto de Sowetto, Sudáfrica. Y nada explica también por qué la minoría blanca reacciona contra ellos con tanta violencia. No todos saben, pero la revuelta de los negros comenzó con la protesta de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias. Motivo: los negros no aceptaban que abolieran el inglés del currículum e introdujeran el *afrikaner*, lengua hablada cotidianamente. Como dijo un adolescente negro, muerto por la policía blanca:

El inglés nos puede ayudar a luchar contra la dominación, el africano sólo hablado en Sudáfrica nos limita a horizontes muy estrechos. Los blancos aprenden inglés en casa, pero nosotros dependemos de la escuela para dominar esa lengua.

No siempre el saber popular es liberador. Es una visión arcaica y rebasada querer regionalizar los currículos, restringir la lengua al habla local, enseñar apenas lo que es útil: el pobre a trabajar, el rico a ser dirigente. Es una pena que la llamada izquierda progresista se haya dejado confundir varias veces por ese canto de sirena.

Conocimiento e ideología

Afirmar que la tarea fundamental de la escuela es la transmisión de conocimiento no significa suponer, ingenuamente, la neutralidad de este último.

Muy por el contrario, implica afirmar que el conocimiento es antes que nada comprometido con la verdad y, por tanto, instrumento de crítica de las ideologías.

Siendo así, si el proceso de enseñar y aprender fuera bien realizado, inevitablemente llevaría a la formación de valores, de los cuales el más obvio es el respeto a la verdad, el esfuerzo para ir más allá de las apariencias y entender el significado real de los datos, la crítica de los argumentos falaces.

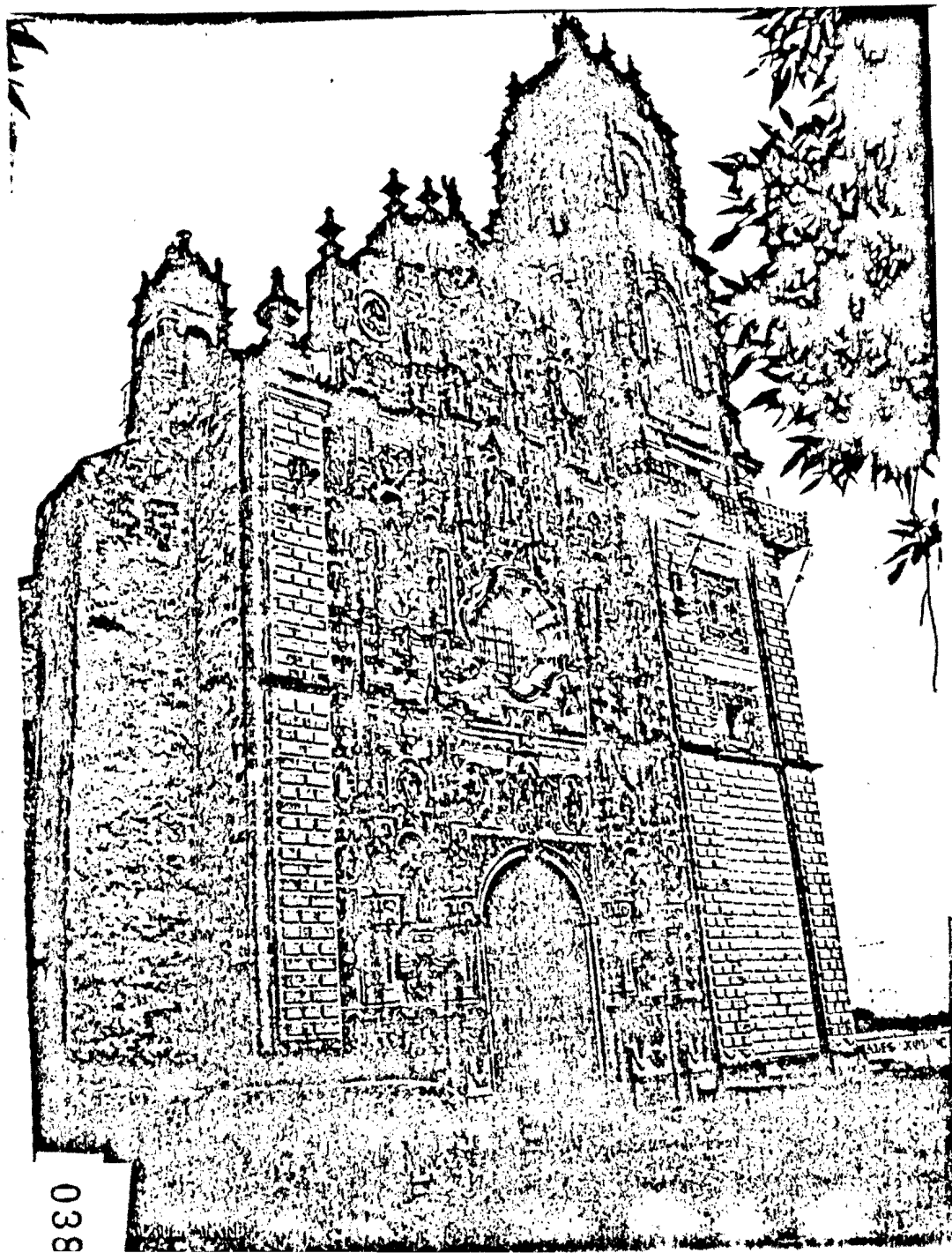
Además de eso, en la escuela, la organización de la enseñanza, adecuadamente realizada, sería antes que todo un proceso colectivo en busca del conocimiento, lo que haría de ella un espacio social rico de relaciones y convivencias. El valor de la experiencia compartida, de la participación, llevará al desarrollo de la solidaridad, de la tolerancia y aceptación de puntos de vista diferentes.

Por último, la apropiación del conocimiento es también un proceso que demanda trabajo y disciplina, lo que producirá el reconocimiento de la importancia del trabajo y de la firmeza para alcanzar sus objetivos.

Respeto a la verdad, sentido crítico, solidaridad, aceptación del otro, reconocimiento de la importancia de la participación y aceptación de la divergencia, del trabajo y el esfuerzo disciplinado son virtudes imprescindibles para vivir en el mundo moderno y en la democracia. Y son incompatibles con el autoritarismo inherente a las ideologías que se caracterizan como explicaciones únicas y acabadas de la realidad física y social.

Schmelkes, Sylvia, "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, abril, México, Educación y Cambio, 1999, pp. 3 – 15.





debate

Reforma curricular y necesidades sociales en México

Sylvia Schmelkes*

La complejidad de la noción de relevancia

Cuando hablamos de la relación entre la educación y las necesidades sociales, nos estamos refiriendo necesariamente a un asunto complejo: el de la relevancia de la educación. Parte de su complejidad se expresa en el hecho de que, por un lado, los individuos tienen necesidades sociales, muchas de las cuales deben ser atendidas por el servicio educativo en el sentido de proporcionar las competencias para satisfacerlas. Pero por otro lado, la sociedad tiene necesidades (que también son necesidades sociales), algunas de las cuales son planteadas por función o como exigencia al servicio educativo.

El asunto se complica aún más cuando a esta duplicidad de destinatarios del servicio educativo añadimos el hecho de que la educación es, por definición, un servi-

cio que trabaja en el presente y para el futuro, pues forma a sujetos que serán adultos y ciudadanos en pleno derecho en un horizonte temporal cuya realidad difícilmente alcanzamos a vislumbrar. El servicio educativo debe atender las necesidades sociales que le atañen del presente, pero también debe proporcionar los elementos para que las necesidades sociales del futuro, tanto del individuo como de la sociedad, tengan posibilidades de ser satisfechas.

Al establecer la relación entre educación y necesidades sociales nos estamos refiriendo a cuatro problemáticas, distintas entre ellas desde el punto de vista de sus implicaciones para las reformas educativas:

1. La satisfacción de necesidades sociales del alumno hoy.
2. Ofrecer en forma eficaz los elementos que permitirán satisfacer necesidades sociales del alumno en el futuro (un futuro, por cierto, que comienza en el grado escolar siguiente y se prolonga a lo largo de toda la vida).

* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

- 3 • La satisfacción de necesidades sociales relacionadas con la educación de la sociedad hoy.
- 4 • La contribución a la construcción de los requerimientos para la satisfacción de necesidades sociales de la sociedad en el futuro.

Cada uno de estos componentes del concepto de relevancia plantea un conjunto de retos con características diversas, a los procesos de reformas educativas, al comportamiento del maestro dentro del aula (y por tanto a su formación y actualización), y a la organización de la escuela.

1 *Las necesidades sociales del individuo que atañen a la educación*

Podemos afirmar que no existe ninguna necesidad social del individuo —el que es hoy y el que será adulto mañana— que no atañe a la educación. Pero, ¿cuáles son las necesidades sociales del alumno hoy? ¿Qué le exigen al servicio educativo? ¿Respecto de cuáles especialmente es necesario fortalecer los procesos de reforma educativa?

No es fácil definir *necesidades sociales del individuo*. El concepto admite su análisis desde diversas perspectivas. Nosotros aventuraremos una, sin pretender que sea ni la correcta ni la mejor, sino simplemente una contribución al debate.

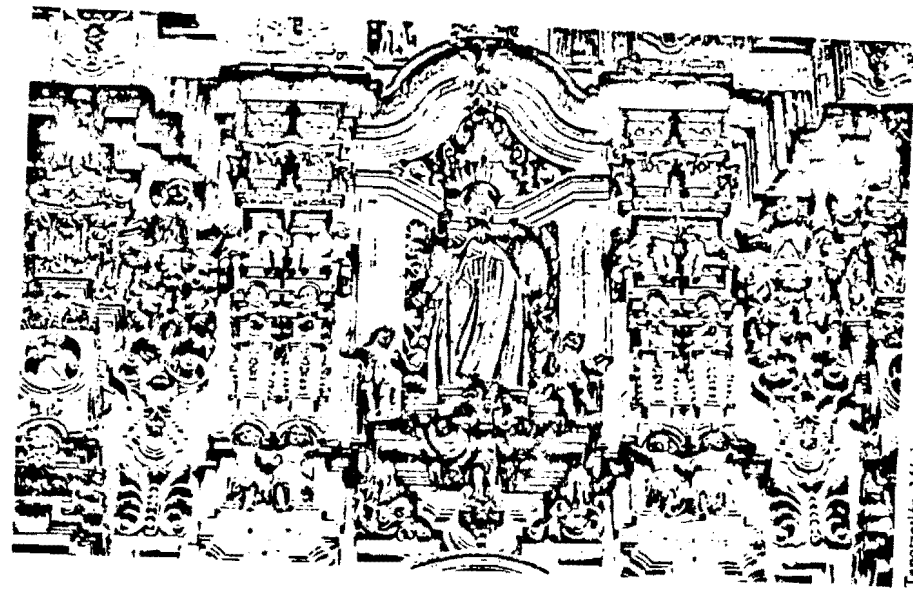
Las necesidades sociales tienen que ver con la convivencia con el otro y con otros. Para tener una convivencia sana, provechosa y constructiva, el ser humano requiere, entre otras cosas:

1) Comunicarse. Es evidente que la escuela está llamada a proporcionar esta competencia, y no es necesario enfatizar la importancia de la capacidad de leer, hablar correctamente y escribir, aunque es evidente que ello no agota la competencia de la comunicación. La expresión artística es una forma de comunicación que debe ser desarrollada también por la escuela.

2) Contar con elementos para entender al otro y a los otros. No podemos negar que la escuela también proporciona, y debe hacerlo cada vez mejor, la competencia que permita, entre otras cosas, ubicar al otro y a los otros en el tiempo y en el espacio.¹ Significa que la escuela proporciona oportunidades para ser escuchado y para aprender a escuchar, así como para aprender a preguntar. Pero también exige que la escuela proporcione elementos para entender y valorar la diversidad y para comprender que el respeto al otro es valor fundamental para toda convivencia, inclusive la conflictiva.

3) Enfrentar problemas y resolverlos de manera individual pero, preferentemente, en equipo. Es ya un lugar común que la escuela debe aportar elementos para resolver problemas de todo tipo: matemáticos, relativos a las ciencias naturales, relacionados con la propia convivencia, con procedimientos sistemáticos. Estos problemas, muchas veces, son de naturaleza multidisciplinaria y requieren del concurso de diversos tipos de conocimientos y habilidades para poderlos enfrentar. También sabemos que la mayoría de los problemas

¹ En esto son esenciales la historia y la geografía.



Tepozotlán, México

a los que nos enfrentamos en la vida real no se pueden resolver en forma individual, sino que requieren del concurso de grupos integrados por personas con habilidades y talentos complementarios. Por otra parte, trabajar en equipo es una habilidad respecto de la cual la escuela tiene probabilidades de actuar mejor que otras instituciones sociales porque trabaja con grupos de niños y con niños de diversas edades.

4) Desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático, entendiendo la democracia, como reza el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no sólo como una forma de gobierno, sino sobre todo como una forma de vida. Esta necesidad social le exige a la escuela que brinde a los alumnos múltiples oportunidades para participar, para tomar iniciativas, para cues-

tionar reglamentos, para reflexionar sobre la convivencia, para tomar decisiones y vigilar que se cumplan, para interactuar respetuosamente, pero con exigencia, con las autoridades (comenzando por el docente). Nuevamente, la escuela es un sitio privilegiado para el desarrollo de las competencias implícitas en esta necesidad, pues constituye en sí misma una microsociedad que puede auto-organizarse como una verdadera democracia.

5) Valorarse a sí mismo. Esta es quizá la condición para todo lo anterior. Sin este elemento, los anteriores pueden estar desarrollados y, sin embargo, no conducir a una convivencia provechosa. Esto significa que la escuela debe trabajar la autoestima de los alumnos, lo que a su vez significa fortalecer, nuevamente, el respeto como la base misma de la convivencia.

También implica que el grupo de alumnos tiene que conocer sus orígenes, su medio específico, su historia; reconocer sus propios valores culturales y la manera cómo en su entorno se han venido resolviendo problemas. Valorarse a sí mismo significa valorar el origen y la cultura de donde se proviene, lo que requiere para empezar tener la ocasión de conocerlos. Esto significa que la escuela debe ser fuente de descubrimiento y conducto de transmisión y fortalecimiento de la cultura del grupo con el que trabaja. También supone espacios curriculares adecuados para la introducción de contenidos regionales.

Ahora bien, todo lo anterior se ve fuertemente potenciado en la medida en que el sujeto logra desarrollar otras competencias básicas tales como la de buscar información, la de razonar, la de pensar científicamente, la de reflexionar sobre su aprendizaje y su pensamiento (metacogni-

ción, metapensamiento), la de seguir aprendiendo de la escuela y de la vida. Pero ni estas habilidades, por sí solas, garantizan el aprendizaje para convivir (las competencias para satisfacer las necesidades sociales), ni las competencias sociales, por sí solas, aseguran el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales y superiores. Es función de la escuela no sólo desarrollar ambos conjuntos de habilidades y competencias, sino también —sin duda lo más difícil— ponerlas en relación.

Las necesidades de la sociedad respecto de la educación

Algunas de las funciones que la sociedad exige que cumpla el sistema educativo son explícitas. Otras, en cambio, pueden descubrirse al analizar la cambiante problemática económica, política y cultural del mundo globalizado que nos ha tocado vivir y que seguramente va a acentuar sus características en el futuro cercano.

Hay exigencias explícitas que la sociedad hace al sistema educativo que son ya bien conocidas, porque existen prácticamente desde que se constituyen los sistemas educativos modernos. Otras, en cambio, son novedosas.

Entre las ya conocidas se encuentra la función de constituir un mecanismo, si no es que el mecanismo por excelencia, de permeabilidad social. Para cumplir con esta necesidad social, es necesario que los sistemas educativos se propongan lograr resultados de aprendizaje equivalentes entre grupos de alumnos de orígenes sociales

diversos. De otra forma, la educación actuará más como reproductora de las desigualdades sociales que como promotora de la movilidad social ascendente. Ha sido objeto de la investigación sociológica explicar por qué es difícil que en las sociedades actuales los sistemas educativos cumplan esta función. No obstante, la sociedad sigue demandando y esperando que la cumpla.

Otra importante necesidad social que la sociedad espera que cumplan los sistemas educativos es la de calificar la fuerza de trabajo que el país necesita. Se ha venido demostrando que, ante la incertidumbre del mercado de trabajo, y ante los acelerados cambios tecnológicos y en la organización de la producción y de la oferta de servicios, carece de sentido que los sistemas educativos se propongan formar para puestos específicos. Más bien, se indica con claridad, lo que se requiere es que la escuela forme en las habilidades fundamentales y en los procesos de razonamiento superiores, de forma tal que el sujeto se adapte a un mundo del trabajo en continuo movimiento, aprenda rápidamente, y en gran parte por cuenta propia, lo que este mercado le exigirá y mantenga la flexibilidad para ir propiciando, a la vez, su adaptación a los cambios que seguirán suscitándose. Así, para cumplir con esta necesidad de la sociedad, regresamos a las exigencias curriculares que mencionamos para el caso de las necesidades sociales de los individuos. La sociedad sigue pensando que la educación debe asegurar el empleo. Sin embargo, los conocedores saben que no es así, que la educación no tiene el poder de aumentar las oportunidades de em-



Joaquín Herrera, Querétaro

pleo, y que esto tiene que ver con variables de naturaleza estructural y cada vez más con determinaciones globales.

El célebre documento CEPAL-UNESCO (1992) le asigna a la educación dos funciones. La primera, que de hecho expresa esta última, es la de formar para la competitividad económica. Pero el documento citado reconoce que no son ni los individuos ni las empresas individuales las que están llamadas a competir, sino los países. Y en el concierto de naciones, sólo podrán competir económicamente los países que distribuyan adecuadamente su ingreso y que se gobiernen en forma democrática. Esto segundo, como bien sabemos, no depende de las políticas educativas ni de la forma como se comporte la escuela y el docente, sino del modelo de desarrollo económico y del conjunto de políticas sociales que van conformando el rumbo hacia un determinado proyecto de nación.



in Juan Chamula, Chiapas

No obstante, en la medida en que la escuela forme efectivamente y con calidad para la adaptación al empleo, mejorará la competitividad de los sujetos en un mercado de trabajo que tiende a comportarse cada vez más en forma restringida.

La tercera necesidad social convencional con relación a la escuela es la socialización de las nuevas generaciones. Este es, históricamente, el primer objetivo explícito de la educación pública, y la sociedad aún espera que la escuela lo cumpla. Efectivamente, la educación pública es, sin lugar a dudas, el servicio idóneo para transmitir los valores nacionales y culturales, la historia de la nación y el ideal de la misma, la forma de gobierno que nos hemos dado y las leyes que lo rigen, la forma como la generación adulta desea que la generación joven piense, juzgue y se comporte. Este es el objetivo que tiene que ver con la formación en valores, que en la actualidad adquiere renovado impulso, pero que como aspiración de la sociedad respecto de la función de la escuela es tan antigua como la escuela misma. Lo novedoso es que hoy en día, ante una crisis de valores que comienza a mediados de siglo, pero que continúa y se exagera, la sociedad le pide a la escuela que renueve sus esfuerzos. La crisis se manifiesta en diversas formas: la falta de respeto a la vida, narcotráfico, corrupción de funcionarios y empresarios, deshonestidad, delincuencia, crimen organizado. En países como el nuestro la crisis no sólo de valores, sino económica, de unidad nacional, de claridad de proyecto de nación, degrada ya el tejido social que constituye el garante de la convivencia mínima. Se convierte en

clara exigencia que el sistema educativo deje ya de confundir laicismo con ausencia de educación moral y que retome claramente su responsabilidad en la formación en valores de las próximas generaciones. Si analizamos con detalle las cinco necesidades sociales de los individuos que se educan, observaremos ahí los elementos de formación en valores que parece demandar la nueva visión que la sociedad tiene de la función socializadora de la escuela. Este es el sentido de la segunda función que el documento CEPAL-UNESCO asigna a la educación: formar para la "moderna" ciudadanía.

Las necesidades sociales novedosas o propias de nuestra época que se plantean como nuevos retos al sistema educativo provienen de las transformaciones económicas, tecnológicas y culturales del mundo actual y de los grandes problemas de nuestra era. Estas transformaciones plantean exigencias a la educación que se traducen en propuestas para preparar a los sistemas educativos a cumplir renovadamente viejas funciones y para cumplir otras inéditas.

La globalización, que es la característica central de nuestro tiempo y del futuro previsible, se encuentra marcada por una gran incertidumbre. Se trata de un proceso sin orientación, sin rumbo, sin cabeza. En esta realidad incierta y caótica, algunas cosas van quedando claras: el proceso tiene aspectos favorables para la humanidad y otros claramente preocupantes. Ambos aspectos, los favorables y los preocupantes, tienen implicaciones educativas.

Entre los aspectos favorables para la humanidad, en este proceso de globaliza-

ción, que deben ser fortalecidos entre otras por la vía educativa, podemos mencionar los siguientes:

→ a) Se globaliza una ética universal, expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en sus posteriores derivaciones en derechos sociales, políticos, culturales y de grupos vulnerables, como los derechos de los niños y de la mujer. Se trata de una ética en pleno proceso de construcción, pero que va gozando de consenso universal. Esta ética en construcción permite que tanto actos aislados como tendencias históricas se juzguen con criterios cada vez más universales.

→ b) Se globaliza el ideal de democracia. Si bien hay varias formas de entender la democracia, y la que parece dominante es la propia de la filosofía liberal, que la entiende como condición para la libertad comercial, es un hecho que los principios básicos de participación, representación, sufragio universal, competencia abierta y transparente de propuestas políticas, alternancia en el poder y el rendimiento de cuentas se hacen cada vez más universales. En países como los nuestros, sometidos a dictaduras unipersonales o partidarias durante largos años, le damos la bienvenida a este fundamental criterio de juicio de los regímenes políticos. Si bien la democracia tiene claras deficiencias, es el mejor sistema de gobierno que conocemos y nos encontramos transitando con notable madurez hacia formas más democráticas de toma de decisiones.

→ c) Se globaliza la fortaleza de la sociedad civil. Junto con la extensión del ideal democrático, crece la participación organizada de la sociedad. Los procesos poli-

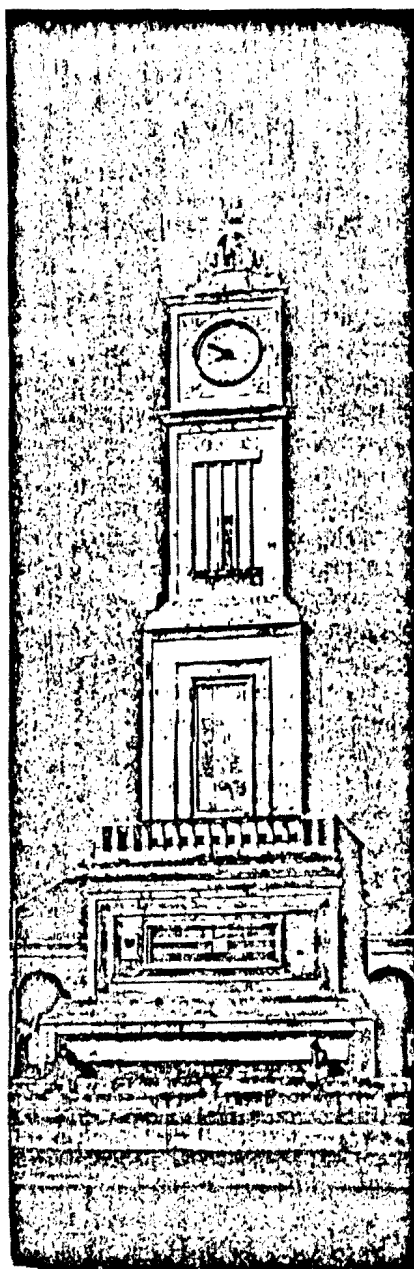
ticos ya no se pueden entender solamente como consecuencia de acciones y decisiones del partido en el poder. La sociedad asume crecientemente una función activa de vigilancia.

→ d) Se globaliza el conocimiento. Éste siempre ha sido patrimonio de la humanidad, ahora se disemina velozmente, casi inmediatamente después de que se produce. Si bien ello no significa que el conocimiento generado se puede aplicar para el beneficio de la población de los diferentes países con la misma presteza, al menos se mejoran las condiciones para que ello ocurra.

→ e) Relacionado con lo anterior, se globalizan los aportes culturales. En la medida en que tendencialmente este potencial se abra efectivamente a las diversas culturas, y en la medida en que la creciente recepción de aportes culturales vaya aparejada de una creciente valoración de la cultura propia, sin duda esta tendencia es favorable.

→ f) Se internacionaliza la discusión ética de dilemas inéditos. La revolución biogénica encuentra sus límites cada vez más a nivel mundial. Con menos éxito, esto mismo ocurre con los problemas derivados del deterioro ambiental. El debate ético sobre la conservación es cada vez más universal.

Todas estas son necesidades sociales nuevas, fruto de transformaciones globales recientes, que tienen sus claras implicaciones de carácter educativo. A la educación le corresponde fortalecer estas tendencias. a) Poner a la disposición de los alumnos el conocimiento de la ética universal en construcción, junto con la reflexión



sobre las implicaciones de su prevalencia y las consecuencias de ignorarla; b) Permitir, como ya señalábamos, aprender a vivir una vida democrática, tanto en los eventos formales de toma de decisiones, como en la participación en la vida cotidiana de la escuela —como sociedad civil—; c) Conocer, valorar y fortalecer la cultura propia, a la vez que educar en la tolerancia y en la capacidad de reconocer la riqueza de la diversidad; y d) Abrir la escuela a la reflexión y a la discusión colectiva sobre lo que ocurre en la comunidad, en el municipio, en el país, en el mundo, de forma tal que los alumnos desarrollen un juicio crítico congruente con los valores que la escuela está propiciando que construyan de manera autónoma.

Ahora bien, existen también, como decíamos, consecuencias de la globalización que, como tendencias, preocupan a la humanidad. Algunos fenómenos se globalizan desde los países del sur hacia los países del norte. Tal es el caso de la pobreza, de la marginalidad, de la informalidad, de los negocios ilícitos y criminales. Hasta donde se puede vislumbrar, estas tendencias se agudizarán en el futuro, pues continuará la masiva migración sur-norte a consecuencia del agravamiento de la pobreza en el sur.

Pero las tendencias preocupantes de la globalización que proceden de norte a sur son más, y mucho más alarmantes:

a) El modelo económico, que se vuelve cada vez más singular (cada vez más único), que implica la irrestricta apertura de fronteras, la fe absoluta en el nuevo becerro de oro que son las fuerzas del mercado, la no intervención y el adelgazamiento de

los gobiernos justamente para no inhibir estas fuerzas, los modos de producción que generan desempleo. El desempleo se globaliza también. La economía rige la política, pero los intereses económicos se han vuelto anónimos, invisibles, diluidos. Ante ellos es imposible luchar.

b) El ideal de la sociedad de consumo. Como bien sabemos, se trata de una sociedad dispendiosa, productora de bienes innecesarios, cuya única justificación es que existe quien los compre. Se trata de un ideal inviable. Si los países del sur tuvieran el nivel y la cultura del consumo de los países del norte, el planeta tendría pocas décadas de vida. Pero se globaliza también un modo de producción irrespetuoso del medio ambiente. Vemos cómo el capital se mueve libremente hacia los países donde las leyes en materia ambiental son más laxas. Esto, las leyes laxas, se ha convertido en una forma de atraer capitales extranjeros.

c) El narcotráfico. Este fenómeno afecta a los países pobres debido a la capacidad de consumo de los países ricos. Por desgracia, también el consumo se comienza a globalizar, porque un sector de la juventud deja de encontrarle sentido a la existencia. La sociedad de consumo provoca una crisis de valores y tendencias autodestructoras. La crisis de valores, por desgracia, también se globaliza, sin que se perciba el surgimiento de valores nuevos con significados relevantes para las nuevas generaciones.

Las implicaciones educativas de la necesidad de inhibir o frenar estas tendencias son mucho menos claras que las de fortalecer las tendencias favorables. A pesar de ello, su análisis va dibujando un imaginario

utópico que supondría para la educación, entre otras cosas:

→ a) Educar en el respeto y en el cuidado del medio ambiente. Un proceso de esta naturaleza requiere del desarrollo de una conciencia histórica que permita comprender la trascendencia generacional de los actos humanos.

→ b) Educar para el consumo inteligente, moderado y crítico, tanto de los bienes y servicios como de la información.

→ c) Educar a sujetos capaces de utilizar creativa y productivamente su tiempo libre. La automatización ha de conducir, más que al desempleo, a contar con mayor tiempo libre, parte del cual deberá ser empleado en actividades de servicio a la comunidad.

→ d) Educar a sujetos con una fuerte identidad y un equilibrado nacionalismo, pero que respeten y valoren la diversidad cultural.

→ e) Educar a sujetos en la democracia como forma de gobierno, pero sobre todo como estilo de vida. Supone el desarrollo de un sentido profundo de responsabilidad social y política y de espíritu crítico. Debe llegarse a internalizar la responsabilidad.

→ f) Formar a una sociedad profundamente conocedora y respetuosa de los derechos humanos, que valore la vida y la paz, formada en la resolución no violenta de conflictos. Una sociedad que entienda que la paz no es sólo la ausencia de guerra, sino que se construye en la justicia. Todo ello supone un desarrollo sistemático y profundo del juicio moral.

→ g) Educar a una población creativa, capaz de entender e incluso de prever los cambios y de adelantarse a ellos para en-

frentarlos con ventaja. Debe ser una población proactiva, con iniciativa y orientación hacia la solución de problemas. Requiere espíritu crítico, que permita ir más allá de las apariencias para llegar a la esencia de los fenómenos. Debe dudar siempre de lo que se ve, interrogar para ir más allá de lo que se dice.

→h) Formar a una población capaz de resistir embates de estructuras viciadas que demandan comportamientos corruptos o incluso criminales para sobrevivir a su interior. Esto también supone el desarrollo del juicio moral.

Estos propósitos permiten, incluso, soñar con la posibilidad de que la educación podrá, mediante el desarrollo tanto de habilidades básicas y superiores de pensamiento como el desarrollo de un juicio moral orientado socialmente, capaz de

juzgar no sólo actos aislados, sino sobre todo tendencias, y de actuar en consecuencia, propiciar el pensamiento alternativo (por encima del adaptativo). Con ello, además de fortalecer tendencias favorables e inhibir o frenar las preocupantes, podrán impulsarse tendencias inexistentes capaces de romper con la aparente inevitabilidad del único modelo que muestra cada vez más signos claros de inviabilidad planetaria y humana.

La reforma curricular y la satisfacción de las necesidades sociales

[Las implicaciones educativas de las necesidades sociales que hemos mencionado más arriba atañen, como es evidente, no

sólo a todos los niveles educativos, sino a todas las modalidades —formal, no formal, informal— de educación.] Es más, parecen exigir una ruptura de las fronteras entre estas modalidades, de forma tal que podamos aprovechar efectivamente los espacios educativos formales para la educación de personas de todas las edades y que seamos capaces de convertir los espacios informalmente educativos en oportunidades que explícitamente eduquen, también a todas las edades. Ello tiene que ver con el concepto de la educación a lo largo de la vida.

Por otra parte, las implicaciones educativas de las necesidades sociales analizadas exigen reformas curriculares, pero no solamente. Quizá exigen, sobre todo, una profunda transformación de la práctica educativa de los docentes, de manera que se transformen también las oportunidades de aprendizaje de los alumnos al interior del aula. Demandan también una organización diferente de la escuela y de los espacios educativos en general, de forma tal que se aproveche el conocido potencial educativo del a veces denominado *currículum oculto*, que ocurre en la vida cotidiana de la escuela. Suponen una diferente relación de la escuela con otras agencias educadoras y notablemente con la familia y con instancias diversas de la comunidad circundante.

Así, es exagerado exigir que una reforma curricular se corresponda con las implicaciones educativas que aquí hemos analizado; lo más que puede hacerse es preguntar si dicha reforma curricular favorece fomenta e instrumenta transformaciones en el sentido de las aquí señaladas.

En el caso de México se encuentra en proceso una reforma curricular de la educación básica.² Al intentar responder si esta reforma tiene correspondencia con las necesidades sociales, descubrimos amplias coincidencias con una parte importante de las competencias implicadas en ellas.

En el caso de la propuesta curricular para la educación primaria se pone un énfasis en el desarrollo de las habilidades básicas. Se privilegia, por el tiempo que se le destina, la enseñanza del español y de las matemáticas, precisamente porque en ellas se desarrollan las habilidades que permiten el acceso a otras áreas del conocimiento. En español se persigue el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Se propone, por otra parte, propiciar el desarrollo de estas competencias en todas las actividades escolares. Se recomienda ampliamente implementar actividades grupales. En matemáticas, el enfoque favorece la solución de problemas y propone una progresión de lo concreto a lo abstracto. Se sugiere que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, analicen sus resultados para evolucionar hacia procedimientos y conceptualizaciones propias de las matemáticas. El desarrollo de las competencias matemáticas se favorece en la medida en que se recurra al

² Esta reforma tiene sus antecedentes en el llamado *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, firmado en 1992, el cual planteó, entre otros aspectos medulares, la reformulación de los contenidos y materiales educativos para la educación preescolar, primaria y secundaria.



ajuaio. Guanajuato

diálogo, a la interacción y a la confrontación de puntos de vista con el maestro y con los compañeros.

Como puede verse, el enfoque de estas asignaturas favorece el desarrollo de competencias vinculadas con las habilidades de comunicación, pensamiento y de solución de problemas reales, y propone el trabajo en equipo como una estrategia didáctica privilegiada para lograrlo —lo cual, a su vez, enseña a los alumnos a trabajar en grupo—

El enfoque de la enseñanza de las ciencias naturales favorece el desarrollo de la actitud inquisitiva y del valor de la responsabilidad sobre uno mismo y sobre el medio. Se propone una aproximación holística al estudio de las ciencias naturales al plantear que los alumnos "adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural" (SEP 1993, 73), así como con el propio organismo. No se trata de formar científicos, pero sí de vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y práctica de actitudes y habilidades científicas, así como de relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas.

En ciencias sociales, se propone un enfoque disciplinario y se abandona el tratamiento más integral que se manejaba en el pasado. Ello se debió en parte a la deficiente y escasa cultura histórica de los estudiantes y egresados de la educación básica que trabajaron con el programa por áreas. Por lo mismo, se pretende rescatar el especial valor formativo que tiene la historia, "no sólo como elemento cultural

que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional" (SEP 1993, 91). Se persigue explícitamente fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica. Por su parte, la geografía pretende integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relacionados con el medio geográfico. Se propicia la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos. La reforma curricular incorpora la enseñanza del civismo como una asignatura independiente. Explícitamente persigue desarrollar en el alumno "las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia" (SEP 1993, 125).

Las ciencias sociales, especialmente propicias al desarrollo de valores y actitudes de convivencia, son en la reforma efectivamente aprovechadas en este sentido. Los enfoques en todos los casos combaten la transmisión de información, la enseñanza vertical y el aprendizaje de datos y fechas, y persiguen mucho más la comprensión, la reflexión y el análisis y solución de problemas, a la vez que se van desarrollando habilidades fundamentales de trabajo en equipo; de expresión, comunicación y diálogo, y de desarrollo del espíritu crítico.

La reforma curricular, entonces, al menos la de la educación primaria que es la que aquí hemos analizado, orienta la enseñanza (y por ello la posibilidad del aprendizaje) en el sentido, no de todas, pero sí de una buena parte de las competencias que parecen derivarse de las implicaciones educativas de las necesidades sociales, tanto del individuo como de la colectividad. Este es un elemento indispensable, pero claramente insuficiente, para que una propuesta de reforma educativa efectivamente transforme lo que ocurre en la interacción educativa en la escuela, entre maestros y alumnos, y de los alumnos entre sí.

Es necesario señalar que esta reforma ha sido acompañada de un esfuerzo muy importante de ofrecimiento de oportunidades de actualización profesional a los docentes y de un acercamiento de estas oportunidades a sus sitios de trabajo, mediante la instalación de más de 300 centros de maestros a lo largo y ancho del país. Más recientemente ocurre la reforma de la licenciatura en educación primaria, de forma tal que la formación inicial de maestros comienza a ser congruente con estos enfoques. Así, la reforma curricular no es una acción aislada, sino que se encuentra reforzada por un trabajo importante con los docentes en formación y con los docentes en ejercicio.

La reestructuración de las escuelas y de la vida escolar, en cambio, se ha trabajado poco en este proceso de reforma educativa, si bien existe la conciencia de la necesidad de hacerlo. Como hemos visto, la

escuela, como microsociedad que educa, ha de ser transformada de manera tal que su organización y su vida cotidiana formen a los alumnos en el mismo sentido, pero con otros medios que le son propios, que el perseguido en la reforma curricular. Dicha reestructuración incluye un trabajo colegiado por parte de los docentes, así como una vinculación más estrecha con padres de familia y con la sociedad. En estos procesos hemos tenido aún escasos desarrollos y constituyen claros retos para el próximo futuro.

Bibliografía

- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago. CEPAL-UNESCO.
- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (1998). *La educación valoral y los derechos humanos en el marco de la globalización y la diversidad*. Conferencia presentada en el VIII Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos "10 Años de Educación para la Paz y Derechos Humanos: Recuento y Prospectiva", Universidad Autónoma de Aguascalientes, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, en Aguascalientes, Ags., 3-8 de agosto.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Bloque II

Propósitos y contenidos de la educación primaria

Resnick, Lauren B., "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en *Universidad Futura*, vol. II, núm. 6-7, Sylvia Schmelkes (trad.), México, UAM-A, 1991, pp. 33-41.

El alfabetismo dentro y fuera de la escuela

Lauren B. Resnick

Es indispensable examinar la naturaleza de la práctica de la alfabetización, tanto fuera de la escuela como dentro de ella, para comprender la crisis del alfabetismo y para imaginar posibles soluciones a la misma. Las escuelas se encuentran demasiado lejanas de las formas cotidianas de uso de la palabra escrita como para ser consideradas la única fuente posible de competencia letrada en la sociedad. Los jóvenes tienen que funcionar como aprendices en comunidades en las que las personas utilizan la lengua escrita para fines prácticos, informativos y placenteros. Si buscamos cambiar nuestros niveles de alfabetismo, es necesario que hagamos esfuerzos para proporcionar a los jóvenes oportunidades de ser aprendices tanto en la comunidad y en el trabajo como en las escuelas.

Se nos informa que existe una crisis de alfabetismo en Estados Unidos. Ya nos acercamos al final del siglo XX y aún no hemos logrado con éxito la educación de una ciudadanía completamente letrada, meta que se propusieron los fundadores de la nación y que motivó la creación de lo que probablemente sea el sistema educativo público con mayor cobertura en el mundo. Conforme se modifica la estructura de la economía, la decreciente capacidad de competir por parte de Estados Unidos se atribuye a la insuficiente capacidad de lectoescritura y cálculo de parte de los trabajadores. Todo ello desata exigencias de reforma educativa, la mayor parte de las cuales demanda mayores niveles de calidad y tasas más elevadas de eficiencia terminal de la educación media superior. Se asume que la escuela es la instancia responsable del nivel de alfabetismo de la nación; se supone que si las escuelas trabajaran mejor y con más determinación se solucionaría el problema del analfabetismo.

En este ensayo cuestiono este supuesto. La escuela es sólo una de las múltiples fuerzas sociales, institucionalizadas y no institucionalizadas, que determinan la naturaleza y la dimensión del alfabetismo de la nación. Es indispensable examinar la naturaleza de la práctica de la alfabetización tanto fuera de la escuela como dentro de ella para comprender la crisis del alfabetismo y para imaginar posibles soluciones a la misma. Siguiendo en la línea de un trabajo previo sobre las relaciones entre el trabajo mental, tal y como éste se desarrolla fuera de la escuela, y las prácticas escolares,¹ aquí examino diferentes formas de relación de las personas con la palabra escrita. Puesto que la práctica del alfabetismo fuera de la escuela ha sido objeto de muy escasa investigación sistemática, mi análisis no pretende ser definitivo, sino sólo sugerente. No obstante, es posible ver que hay discontinuidades importantes entre las prácticas de alfabetismo en la escuela y el alfabetismo fuera de ella. Estas discontinuidades me conducen a dudar de que las escuelas puedan enfrentar el problema en forma exitosa.

En la mayoría de las discusiones sobre la crisis del alfabetismo se asume que el alfabetismo es una habilidad adquirida que caracteriza a los individuos; las personas poseen habilidades de lectoescritura o carecen de ellas. La práctica del alfabetismo, las condiciones sociales en las cuales las personas se relacionan en actividades letradas no se examina. Aunque los científicos de la cognición y otros estudiosos del alfabetismo han dado pasos importantes en el descubrimiento de los procesos mentales invisibles involucrados en el acto de leer y de comprender textos escritos, la mayoría de ellos han asumido como supuesto de trabajo ampliamente compartido que estos procesos se ven afectados, cuando más, sólo en forma periférica por los contextos sociales en los que las personas leen y escriben. Se asume que los individuos llevan las habilidades de lectoescritura en la cabeza. Como resultado, no se considera que la naturaleza de la situación en la que las personas llevan a cabo la lectoescritura afecte la naturaleza del proceso.

Yo adopto aquí un procedimiento heurístico para comprender más profundamente el alfabetismo, que significa un cambio en la perspectiva epistemológica. En lugar de preguntarme qué es lo que constituye la competencia o la habilidad de leer y escribir –que son términos que invitan a listar las destrezas y los conocimientos que poseen los individuos considerados alfabetas–, busco examinar el alfabetismo como un conjunto de prácticas culturales en las cuales se involucran los individuos. Asumir esta perspectiva no implica negar el hecho de que las personas que se involucran en una actividad alfabetizada deben poseer ciertos tipos de conocimientos y destrezas. Sin embargo, si se examina el alfabetismo como un conjunto de prácticas culturales, en lugar de como destrezas o habilidades, nos planteamos preguntas rara vez formuladas en las discusiones sobre la crisis del alfabetismo. Estas preguntas se refieren a los tipos de situaciones en las cuales se practica el alfabetismo, esto es, en las que las personas se relacionan con el texto escrito. ¿Quiénes son los actores –tanto lectores como escritores– en estas situaciones? ¿Cómo se definen a sí mismos en relación con los textos con los que entran en contacto, entre ellos mismos y con otras personas que también pueden entrar en contacto con esos textos? ¿Por qué están leyendo y escribiendo? ¿Qué están tratando de hacer con la palabra escrita? ¿Qué tipos de incitaciones, permisos y limitaciones institucionales o, más globalmente, sociales influyen sobre su actividad? ¿Cómo leen y escriben las personas? ¿Cuáles son los procesos cognitivos y sociales que definen las prácticas de lectoescritura? Y, finalmente, ¿qué leen y escriben? ¿Cómo son en sí los textos y cómo facilitan formas específicas de práctica de la lectoescritura por sus características?

El cambio de perspectiva de la habilidad personal a la práctica cultural implica también una visión diferente de la enseñanza y la instrucción. Si el alfabetismo se percibe como un conjunto de habilidades, entonces la educación para el alfabetismo se concibe, naturalmente, como un asunto de organizar lecciones efectivas: esto es, diagnosticar fortalezas y déficits en estas destrezas, proporcionar ejercicios adecuados en secuencias de desarrollo apropiadas, motivar a los estudiantes para que realicen estos ejercicios, dar explicaciones e instrucciones claras. Pero si el alfabetismo se concibe como un conjunto de prácticas culturales, entonces la educación para el alfabetismo se concibe más naturalmente como un proceso de socialización, de inducción a una comunidad de practicantes de alfabetismo. El mejor modelo (*metáfora* es quizá un término más apropiado) que tenemos para dicha inducción a comunidades de práctica es el viejo modelo del maestro-aprendiz, o el modelo del *aprendizado*. Este término está poco presente en nuestro vocabulario educacional, pero merece ser revitalizado.

Lo central del *aprendizado* como forma de aprendizaje es la práctica tutorada de tareas directas de producción, con grados decrecientes de apoyo por parte del maestro o de los compañeros más avanzados. Esta práctica toma lugar en el contexto de preparar un producto valorado socialmente. En los *aprendizados* tradicionales de artesanos había mucha menos instrucción directa de la que acostumbramos en las escuelas y relativamente poca práctica descontextualizada de las habilidades relevantes para el oficio. En lugar de esto, mediante el trabajo en colaboración, a menudo en tareas que

los aprendices no podían desarrollar enteramente por su cuenta, éstos practicaban en un contexto que a la vez motivaba el trabajo y le daba significado. Lo equivalente al *curriculum* lo constituía una serie de tareas productivas crecientemente complejas por las cuales iban avanzando los aprendices. Las condiciones de trabajo y de aprendizaje permitían una alta dosis de autocorrección. Los aprendices juzgaban sus productos contra criterios establecidos a través de mucha observación y discusión en torno a los productos grupales. Algunos programas experimentales recientes han mostrado que existen posibilidades de adaptar algunos elementos de las formas tradicionales de *aprendizado* a la educación en prácticas cognitivas complejas de alfabetismo y matemáticas.² Estos programas pretenden establecer comunidades de práctica de lectoescritura en las cuales los niños participan bajo formas especiales de orientación. Tales programas tratan de que los procesos mentales usualmente ocultos se vuelvan abiertos, y promueven la observación y los comentarios por parte de los estudiantes. También permiten que las habilidades se vayan construyendo poco a poco, favoreciendo a la vez la participación en trabajo significativo, a menudo como resultado de compartir las tareas entre varios participantes, incluso de los que aún no han desarrollado suficientemente las habilidades necesarias.

En este ensayo considero brevemente diferentes tipos de práctica de lectoescritura e intento caracterizar cada una respecto a la forma en que responde a las preguntas de *quiénes, por qué, cómo y qué* planteadas más arriba. Para cada tipo, comienzo por delinear la práctica de los adultos con habilidades ya desarrolladas, a fin de establecer un objeto educativo, una meta educacional posible. En seguida trato de imaginar las formas iniciales de dicha práctica, formas que pueden caracterizar las etapas tempranas del aprendizaje en lectoescritura. Este experimento de pensamiento educativo proporciona una herramienta para evaluar la práctica del alfabetismo en la escuela. ¿Qué tantas oportunidades de *aprendizado* está proporcionando típicamente la escuela? ¿Cómo puede reorganizarse la escuela para ofrecer más oportunidades de esta naturaleza? ¿Qué tanto puede esperarse de la escuela por sí sola respecto a la meta de educar a una ciudadanía alfabetizada? A la luz de este análisis del alfabetismo como una actividad situada, paso a reexaminar la naturaleza de la crisis de alfabetismo y propongo algunas respuestas institucionales que pueden resultar necesarias para el cambio.

Tres formas de práctica de lectoescritura

El alfabetismo se practica en cualquier situación en la que se entra en relación con el texto escrito. La gama de situaciones de alfabetismo es vasta y variada. En un trabajo previo³ identificamos, sin pretender ser exhaustivos, seis categorías fundamentales de actividad alfabetizada: la sacra (uso de textos en práctica e instrucción religiosas); la útil (uso de texto como mediador de actividades prácticas); la informativa (uso de texto para transmitir o adquirir conocimiento); la recreativa (lectura como esparcimiento); la persuasiva (uso de texto para influir sobre el comportamiento o las creencias de otros), y la personal-familiar (uso de cartas para mantenerse en contacto con familia y amigos). Aquí retomo las tres categorías que son consideradas con mayor frecuencia como objetivos del aprendizaje de la lectoescritura en la escuela: la útil, la informativa y la recreativa.

El alfabetismo útil

Un tipo común de práctica de lectoescritura es el uso de textos escritos para mediar la acción en el mundo. Algunos ejemplos de la vida cotidiana de este tipo de alfabetismo práctico son: leer recetas, seguir instrucciones para armar o manipular equipo, consultar horarios de autobuses o aviones. Son este tipo de actividades las que se incluyen en las pruebas de alfabetismo funcional, tales como la reciente Evaluación Nacional del Avance Educativo.⁴ En esta categoría de práctica de alfabetismo útil cabrían también actividades tales como escribir cartas para pedir información, llenar formas de solicitud de empleo, escribir recados. Los lectores se involucran en este tipo de prácticas de alfabetismo funcional

con metas muy inmediatas. Generalmente asumen que el texto escrito tiene autoridad y que puede efectivamente orientar la acción. Sin cuestionamientos, siguen el plan de acción del autor con objeto de lograr con éxito una tarea específica.

Esta postura orientada a la acción moldea la naturaleza del proceso de lectura. Considérense, por ejemplo, los textos que proporcionan instrucciones para la acción sobre sistemas físicos. Para relacionarse exitosamente con dichos textos el lector debe poder vincular cada proposición del texto a un conjunto específico de objetos físicos, inferir relaciones entre estos objetos, y planear acciones sobre ellos. En la forma más simple de alfabetismo práctico, esto se realiza con los objetos enfrente. Bajo estas condiciones, los objetos físicos apoyan sustancialmente al lector en la comprensión del texto. Estudios sobre los procesos de seguir instrucciones muestran que los lectores de estos textos alternan su atención entre el texto y los objetos físicos. Más aún, hay datos que muestran que cuando hay diagramas, éstos son ampliamente utilizados, y que los lectores tienden a confiar más en el diagrama que en el texto cuando entre ambos hay contradicciones. En este tipo de actividad alfabetizada, el lector tiene que construir una representación mental muy limitada de la situación que describe el texto, porque los elementos de la situación se encuentran físicamente presentes, y porque es posible actuar directamente sobre ellos. Más aún, los resultados físicos de la acción a menudo proporcionan información continua (si bien parcial) respecto a qué tan correcta fue la interpretación de textos y diagramas.

Una forma cognitivamente más exigente de alfabetismo práctico es la que requiere que los lectores hagan inferencias sobre el estado de un sistema físico a partir de material escrito, sin poder verlo directamente ni interactuar con él. En estas situaciones, el lector debe construir una representación mental más completa, con menos apoyo del medio ambiente físico. Este tipo de procesamiento es necesario, por ejemplo, cuando se leen textos con anticipación a la acción: esto es, cuando se planea hacer algo. Algunos ejemplos sencillos de lectura práctica anticipatoria son: leer un horario de autobuses para decidir a qué hora partir a la terminal, o leer una receta para decidir si es necesario ir a la tienda antes de empezar a cocinar. Ejemplos más complejos pueden encontrarse en situaciones de trabajo automatizado, en las que el trabajo físico lo hacen las máquinas y los trabajadores monitorean y ajustan las máquinas teniendo como base la lectura de un conjunto de indicadores.⁴ Para realizar estas tareas, los trabajadores necesitan un modelo mental complejo del sistema físico sobre el cual están operando, un modelo cuyo estado inmediato puede ser actualizado sobre la base de lecturas de indicadores. Conforme proliferan estos trabajos, se viene desarrollando un nuevo estándar de alfabetismo técnico. Al igual que en el caso del alfabetismo práctico más directamente relacionado con el medio físico, el lector debe poder actuar sobre éste, pero requiere de un esfuerzo mucho mayor de representación mental.

- El alfabetismo práctico también incluye el uso de textos que ayudan al lector a actuar en y sobre los sistemas sociales. Los formatos para pagar impuestos y las formas de solicitud de empleo son ejemplos de este tipo. Estas formas se usan de manera muy similar a las instrucciones para los sistemas físicos, esto es, paso por paso, leyendo una línea, siguiendo las instrucciones en forma inmediata. Para participar efectivamente en este tipo de alfabetismo, el lector requiere sólo entender cada línea de las instrucciones y estar dispuesto a persistir a lo largo de varios pasos. Un modelo mental más general de la situación –de las leyes fiscales, por ejemplo, o de lo que puede estar buscando el empleador potencial– puede resultar útil en este tipo de interpretación paso a paso, pero no es indispensable. También existen textos que no son tipo formulario y que apoyan a las personas a actuar en un sistema social. Tales textos pueden, por ejemplo, orientar al lector en el uso de los servicios de salud, en el inicio de una demanda contra el empleador, en la elección entre diversos tipos de pólizas de seguros. Al usar estos textos, el lector necesita construir un modelo mental del sistema como un todo antes de que le sea posible tomar una decisión de acción.

¿Cómo aprenden las personas a usar el alfabetismo práctico? No es difícil imaginarse un *aprendizado* en el seno de la familia en torno al uso funcional de textos. Con un padre o alguna persona mayor, un niño pequeño de cuatro o cinco años puede participar en una actividad en la cual se use un texto para orientar actos físicos (armar un juego o seguir una receta, por ejemplo). Los niños muy pequeños no podrán leer el texto por sí mismos, pero pueden observar aspectos importantes del alfabetismo de tipo práctico, tales como la alternancia entre la lectura del texto y el desempeño de un acto físico, o como el hecho de que el texto se usa para verificar si la acción fue correcta. Ya a los ocho o nueve años, un niño, con la ayuda de un adulto puede leer partes o incluso todo el texto, pero no se esperaría de él que descifrara exactamente qué acciones debe realizar. Más adelante, el niño puede hacer prácticamente todo el trabajo solo, con ayuda ocasional para interpretar palabras o pasos especialmente difíciles. Este tipo de aprendizaje *escalonado* ha sido bien analizado y descrito para un buen número de actividades familiares típicas, así como para el aprendizaje en el *aprendizado* artesanal tradicional. La relación frecuente con tales actividades en la familia o en otros escenarios extraescolares probablemente ayude a los niños a desarrollar un patrón generalizado para interactuar con textos ("leer-hacer, leer-hacer") y a adquirir la confianza suficiente como para usar textos orientadores de actividades prácticas por su propia cuenta.⁵

Estos *aprendizados* en alfabetismo práctico, sin embargo, no están presentes en la escuela. La lectura que se desarrolla en la escuela rara vez media la acción práctica sobre el mundo y casi nunca hay oportunidades de trabajar junto a compañeros más habilitados en torno a una meta común. Quizás una excepción sea el laboratorio de ciencias. Los maestros de ciencias se quejan de que pasan mucho tiempo montando experimentos y muy poco tiempo interpretándolos. Sin embargo, los estudiantes pueden aprender algo acerca de formas muy básicas de alfabetismo práctico de este tipo de ejercicios, en la medida en que les den oportunidad de participar en ellos. Gran parte de la instrucción en ciencias a nivel primario procede más de libros de texto que de laboratorios y los estudiantes cuyo alfabetismo funcional es precario rara vez toman cursos de ciencia de niveles superiores. Los cursos vocacionales ofrecen otro escenario potencial para la práctica del alfabetismo funcional en la escuela. A menudo, sin embargo, las habilidades de alfabetismo funcional son un *prerrequisito* para ingresar a los cursos vocacionales y no algo que se pueda aprender dentro de ellos. Un resultado de esto es que los estudiantes que más necesitan este tipo de práctica de alfabetismo son excluidos de las oportunidades para ejercerla. También se dan oportunidades significativas para la actividad de alfabetismo funcional en algunas actividades extracurriculares. Hay evidencias, sin embargo, de que con excepción del deporte, la participación extracurricular en la escuela secundaria se encuentra limitada a los alumnos con orientación más académica y más escolarmente exitosos y no incluye a los alfabetas precarios.

Estas observaciones sugieren que si la escuela fuera el único sitio donde se aprendieran las prácticas de alfabetismo, encontraríamos mucho menos alfabetismo funcional entre la población del que de hecho existe. Es probable que el gran número de personas que adquieren competencia en varios tipos de alfabetismo funcional desarrollan su competencia inicial fuera de la escuela, a través de la participación con miembros de la familia y con amigos. Si las prácticas de alfabetismo funcional se dan más bien fuera de la escuela, ciertos estudiantes –los que proceden de familias que no practican el alfabetismo en casa o no involucran a sus hijos en este tipo de actividades–, sin embargo, probablemente nunca las adquirirán.

Alfabetismo informativo

Las personas también leen para aprender acerca del mundo aunque eso no reporte una utilidad práctica inmediata. En este tipo de actividad alfabetizadora, la única actividad inmediata posible después de leer es la discusión con otros. La principal tarea del lector es construir una representación mental de la situación presentada en el texto y relacionar la nueva información con conocimientos previamente adquiridos.

Este proceso de comprensión de textos ha sido estudiado intensamente por los científicos cognitivos. Por sus estudios sabemos que la construcción de *modelos situacionales* mentales con base en la lectura de un texto requiere mucho más que la mera capacidad de reconocer las palabras –un nivel de habilidad alfabeta de la cual carecen muy pocas personas en este país–. Más bien, depende crucialmente del conocimiento previo del lector, así como de algunas habilidades lingüísticas generales. También es altamente sensible a aspectos relacionados con la estructura del texto, que incluye procedimientos retóricos, señales sobre las relaciones entre diversas secciones del texto y el grado en el cual los supuestos y la argumentación se hacen explícitos.

Un aspecto de la lectura informativa que no ha sido muy estudiado es cómo interpreta el lector la intención del autor y qué conocimientos le atribuye el lector al autor, lo que podemos llamar la construcción de un *modelo de autor*. Más aún, la ciencia cognitiva le ha puesto muy poca atención a lo que el lector espera hacer con la información que obtiene del texto, o al contexto social en el que se da la lectura o el uso subsecuente de la información. Se puede esperar que todo esto influya sustancialmente sobre la actividad de lectura.

La lectura informativa puede ser motivada por una amplia gama de intenciones, desde el interés personal y el querer saber de lo que habla la gente, hasta la necesidad de obtener los conocimientos básicos de una profesión. Algunas formas de lectura informativa pueden tener metas prácticas mediatas, aunque la acción inmediata no sea ni necesaria ni posible. Muchos textos que dan consejo o dicen “cómo hacer” –desde los consejos de *Buenhogar* o las columnas epistolares, hasta los libros que orientan sobre cuestiones financieras o administrativas– no versan sobre situaciones individuales, sino sobre situaciones prototípicas con las cuales muchas personas se enfrentan. Al leer textos de este tipo, el lector tiene que imaginarse a sí mismo en la situación de otro para que la información le resulte útil. Para hacer esto no sólo debe construir una imagen mental de la situación que el texto describe, sino relacionar esta situación con la suya propia.

En la vida diaria, probablemente el tipo más frecuente de lectura informativa sea la lectura de diarios y revistas. Para la mayoría de las personas, leer el periódico es asunto de *mantenerse al día* saber lo que está pasando en el mundo, actualizar las opiniones sobre sucesos que están ocurriendo. Aunque este tipo de lectura parece ser una actividad privada, se encuentra socialmente definida en dos sentidos importantes. En primer lugar, la lectura informativa a menudo es seguida de la discusión con otras personas con intereses similares, y lo que uno elige leer en un periódico probablemente dependa en un grado importante del tipo de conversaciones que uno anticipa. Las personas se mantienen al día en deportes, por ejemplo, con el fin de poder participar en conversaciones que tienen lugar en el trabajo o pueden seguir las noticias locales porque eso es lo que se discute en las fiestas o en reuniones de trabajo. Aquello en lo que consideramos importante *mantenernos actualizados* está en parte determinado por las personas con quienes nos asociamos y con los hábitos de conversación de ese grupo. Si uno no es parte de un círculo social en el que se discutan sucesos políticos nacionales o internacionales, esas partes del periódico probablemente no serán objeto de atención. Así, la lectura informativa cotidiana está en función de los grupos sociales con los cuales se interactúa.

En segundo lugar, la lectura se encuentra socialmente definida porque el tipo de representación mental que se construye a partir de la misma depende del tipo de intenciones que uno adjudica a los autores. Los lectores norteamericanos de periódicos esperan de los periodistas que sean a la vez conocedores y neutrales, que proporcionen la información completa y sin sesgos. A excepción de la lectura de editoriales y de columnas firmadas, los lectores no ponen mucha atención a las intenciones persuasivas de los periodistas, al tipo de posiciones políticas representadas, o a lo que pueda haber dejado de escribir el autor. En cambio, los lectores de Europa continental no suponen neutralidad en los

artículos periodísticos; tanto los periódicos como los periodistas tienen posturas políticas públicas y conocidas y los lectores interpretan sus artículos a la luz de estas posturas. Aquellos que buscan tener una visión completa de algún evento importante seguramente acudirán a diversas fuentes periodísticas porque esperan un sesgo interpretativo en cada una de ellas. En aquellos países donde existe censura periodística activa, los lectores tienen que ir más allá y leer entre líneas con el fin de saber lo que está sucediendo en el mundo. Estos diversos supuestos sociales pueden implicar diferencias en los procesos cognitivos involucrados en la lectura. El supuesto norteamericano de la prensa neutral, aunado a una relativa ausencia de discusión política en la vida cotidiana, probablemente tiene como efecto el de proporcionar a los norteamericanos una práctica mínima de interpretación crítica de textos. Los norteamericanos tienen poca experiencia en tratar de encontrar las intenciones del autor o los significados ocultos en sus textos, o en intentar construir las partes faltantes de una argumentación. Aunque muchos se vuelven expertos en la construcción de modelos situacionales y de texto, tienen poca práctica en la construcción de modelos de autor.

Las relaciones imaginadas entre autor y lector también juegan un papel en el proceso de escribir textos informativos. En la práctica real del alfabetismo, los autores que escriben textos informativos tienen, en el mejor de los casos, un sentido vivo de su público. Están acostumbrados a armar sus comunicados para llamar la atención de los lectores que se imaginan. Las definiciones de lo que constituye un texto bien armado varían entre comunidades sociales de lectores y escritores. Las distinciones burdas entre los escritos populares e intelectuales no logran describir adecuadamente las variedades y diferenciaciones de lo que se ha llamado "comunidades de discurso". Los lectores de diferentes segmentos de la prensa popular esperan diferentes tipos de escritos. En los últimos años han surgido análisis amenos acerca de las variadas formas en que las diferentes disciplinas intelectuales moldean su discurso escrito y los estudiosos del alfabetismo han empezado a hablar de procesos de iniciación a estas comunidades de discurso, refiriéndose tanto a prácticas de lectura interpretativa como a prácticas de autoría.

Las oportunidades informales, familiares, de *aprendizado* en estas prácticas de lectura informativa probablemente sean menos frecuentes que las oportunidades de aprendizaje del alfabetismo práctico. No todas las familias leen y discuten con regularidad la información de periódicos y revistas, y la mayor parte de la lectura de este tipo se limita, las más de las veces, a sólo algunas secciones muy definidas de la prensa. La lectura de libros informativos tiene lugar sólo en un número limitado de familias. E incluso entre los hijos de las familias más letradas, pocos llegan a tener oportunidades de observar procesos de creación de un texto informativo extenso destinado a un público interesado, y mucho menos de participar en ellos.

Parece entonces que dependemos más de la escuela como el sitio para desarrollar el alfabetismo informativo que el alfabetismo práctico. La escuela representa el tiempo y el espacio en la vida de la mayoría de las personas en que éstas se encuentran más intensamente involucradas en la lectura con fines informativos. En efecto, aparte de los periódicos, los libros de texto proporcionan la única práctica de alfabetismo informativo para la mayoría de los norteamericanos. Una población con la capacidad y el gusto para involucrarse en actividades de lectura informativa, particularmente las que se relacionan con asuntos públicos y cívicos, es parte de la visión jeffersoniana de democracia. Es una de las razones principales por las cuales se considera que la educación pública universal es una condición para una sociedad democrática. Pero conforme se ha desarrollado la educación, muy poca de la práctica alfabetizadora de la escuela involucra a los estudiantes en actividades de las cuales puedan aprender los hábitos y las habilidades necesarias para usar textos con fines de entender asuntos públicos y para participar en la toma de decisiones. Una consideración sobre las actividades ordinarias de lectura de libros de texto en la escuela muestra que se trata de una práctica de alfabetismo muy distinta de la lectura informativa que

podía ser visualizada como parte del ideal jeffersoniano. Se pueden encontrar diferencias en las intenciones que los estudiantes tienen al leer textos escolares en contraposición con otros tipos de textos informativos, en el tipo de conocimientos previos que traen consigo a la lectura y en el ritmo de la actividad en sí.

Cuando se usan libros de texto en la escuela, generalmente son sobre temas nuevos para los estudiantes; y éstos, a fin de leerlos, tienen que construir representaciones mentales iniciales. Así, la lectura de libros de texto proporciona poca experiencia en la actualización de modelos mentales, como ocurre al mantenerse al día de las noticias de la prensa. Peor todavía: los textos escolares a menudo están mal escritos, constituyen una mezcla de pedazos de información sin la coherencia necesaria para apoyar esta construcción inicial de una representación.⁶ Finalmente, y quizá sea lo más importante, los niños en la escuela leen los libros de texto porque tienen que hacerlo o porque deben pasar un examen, no porque estén personalmente interesados en el tema o porque esperen poder desarrollar conversaciones amenas con otros a partir de la lectura. En muchos salones hay un sabor catequístico en la manera como los textos se asignan y se usan. Se leen pequeños fragmentos, y el maestro hace preguntas que requieren respuestas específicas, generalmente no interpretativas. La experiencia de escritura informativa es, en el mejor de los casos, aún más limitada. Las más de las veces, si acaso se llega a pedir a los estudiantes que escriban textos informativos o analíticos, es para que le demuestren al maestro que han realizado las lecturas requeridas y absorbido la interpretación canónica. La relación normal entre el autor (como alguien que sabe algo interesante) y el lector (como alguien que quiere aprender algo sobre eso) está ausente o seriamente atenuada. El público típico de los escritos de los estudiantes es sólo el maestro, que ya sabe (o se piensa que sabe) toda la información proporcionada. Entonces, para la gran mayoría de los estudiantes, no hay ningún sitio –ni la casa ni la escuela– que proporcione una oportunidad suficiente para involucrarse en altos niveles de práctica de alfabetismo informativo auténtico.

Alfabetismo recreativo

Ser alfabeto también puede poder significar leer para recrearse; un tipo de práctica de alfabetismo en la cual la lectura es un fin en sí mismo. Los tipos de textos que las personas leen por el placer de leer son diversos y los procesos cognitivos y sociales implicados también son distintos. Las narraciones –textos con una historia ya sea de ficción o con base en la realidad– generalmente son considerados como la materia prima de la lectura recreativa, aunque algunas personas leen textos expositivos, que pueden ser clasificados como informativos, por el puro placer de hacerlo. Involucrarse con el texto es el primer requisito para el alfabetismo recreativo, y muchos tipos de textos –desde las historias de crímenes, pasando por las novelas románticas, hasta la literatura de alto nivel– proporcionan esa oportunidad de involucramiento. Los diferentes tipos de textos, claro está, requieren diferentes grados y tipos de actividad interpretativa; lo que involucra a algunos puede resultar demasiado difícil o demasiado simple para involucrar a otros.

Los científicos cognitivos han prestado mucho menos atención a los procesos que involucran la lectura recreativa que a los procesos de alfabetismo informativo y práctico, aunque algunos psicólogos más interesados en la motivación y en la conciencia (incluyendo a Mihaly Csikszentmihalyi...)⁷ han intentado comprender la naturaleza del involucramiento psicológico con un cuento. La naturaleza de la lectura de ficción es también, claro está, una de las principales preocupaciones de la teoría y la crítica literarias. Algunos teóricos literarios han explorado recientemente las múltiples metas personales que se pueden lograr por medio de la lectura recreativa: escaparse e imaginarse a sí mismo en condiciones más satisfactorias (como en la lectura de novelas románticas)⁸, estimular la imaginación y satisfacer la curiosidad (como en las novelas de misterio), penetrar en culturas y situaciones vitales a las cuales

personalmente no se tiene acceso. Los psicólogos y los estudiosos de la literatura parecen estar de acuerdo en que los lectores de literatura popular –novelas de misterio, románticas, etcétera– enfocan todas sus energías a la comprensión de la situación descrita y, tal vez, a imaginarse a sí mismos en esa situación. Este involucramiento con la historia contrasta con lo que algunos considerarían como lectura verdaderamente *literaria*, que implica atención deliberada al lenguaje y a la expresión. Este aspecto de la lectura literaria la distingue de formas más populares de literatura recreativa en las que el lenguaje es *transparente*, desatendido en sí mismo, usado meramente como vehículo para transmitir la historia.

A primera vista, la lectura recreativa parece tener mejor suerte que la informativa en términos de oportunidades de *aprendizado*. Muchos niños comienzan sus prácticas de lectura recreativa cuando sus padres les leen cuentos. El proceso mediante el cual los niños, a quienes regularmente se les lee, se *apropian* gradualmente del acto de leer por sí mismos es utilizado a menudo como modelo de cómo puede operar el modelo del *aprendizado* en la práctica cultural para el alfabetismo. Fomentar que los padres les lean a sus hijos y lean con ellos así como el uso intensivo de la lectura en voz alta a los niños en el preescolar, son esfuerzos para extender este tipo de oportunidades de *aprendizado* a más niños.

En muchas escuelas se llevan a cabo esfuerzos similares en el nivel de primaria. Frecuentemente se señala que una de las metas de la instrucción en lectoescritura es que los niños descubran el placer de la lectura. Para apoyar esta meta, se ponen a la disposición libros de interés para los niños, y se anima a los niños a que los lean. El horario escolar prevé un espacio temporal a la semana para programas de lectura de opción libre y de lectura sobre la cual no se les pide cuentas a los niños, aunque se les alienta a discutir e incluso a escribir sobre lo que leyeron. Muchos programas cívicos orientados a apoyar el desarrollo del alfabetismo en la escuela también enfatizan los aspectos placenteros de la lectura. Tales programas, que incluyen bibliotecas móviles y otros programas de acceso comunitario organizados por bibliotecas públicas, programas que distribuyen libros para niños en forma gratuita o a bajos costos y programas en los que personal voluntario lee en voz alta a niños en edad escolar o escucha su lectura, están enfocados en forma explícita o implícita a desarrollar el placer de leer.

Este énfasis sobre el aprendizaje recreativo tiene en parte su base en fundamentos pedagógicos sanos. Sabemos que la habilidad de lectura se desarrolla mejor cuando existe una práctica masiva de lectura, y los niños (igual que los adultos) probablemente lean más cuando disfrutan tanto del proceso de lectura como de sus posibles resultados prácticos e informativos. Pero los educadores y los organizadores de programas sociales como los anteriores también enfatizan la lectura recreativa porque reconocen que es una forma auténtica de práctica del alfabetismo, una nación más alfabetizada tendría que leer más con el solo fin de leer. Entonces, respecto a la lectura recreativa, las escuelas parecen estar buscando formas más auténticas de práctica que respecto a lecturas informativas o útiles.

Sin embargo, los programas que proporcionan algunas oportunidades de *aprendizado* de la lectura de recreación representan una parte muy limitada de la experiencia escolar de la mayoría de los estudiantes. La mayoría de los norteamericanos solamente encontrará ocasión para discutir sobre lecturas literarias en la escuela. Pero incluso una breve consideración de las formas en las cuales se organiza la lectura de literatura en las escuelas sugiere que existe una discontinuidad fundamental con las características de la lectura de recreación tal y como ésta ocurre fuera de la escuela.

Una característica clave –quizá la que la define– de la lectura recreativa es que uno levanta y deja un libro o un cuento a voluntad. No hay necesidad de probarle a nadie que uno ha leído, aunque compartir opiniones sobre los libros no es poco común entre quienes leen por el placer que les reporta. En la escuela, en cambio, la literatura generalmente se dosifica en tareas diarias. No sólo se impone lo que se debe leer, sino también el ritmo al que debe leerse. Si uno se entusiasma con la lectura y quiere seguir

adelante, es mal visto y puede ser sutilmente castigado. Probar que uno ha leído lo que le dejaron de tarea respondiendo preguntas o escribiendo reportes es un aspecto central del alfabetismo escolar. No es frecuente que el estudio de la literatura se convierta en una especie de catecismo: un conjunto canónico de lecturas, preguntas estándares y respuestas predecibles. Estas actividades transmiten implícitamente el mensaje de que la lectura no es placentera en sí misma. Como resultado, los estudiantes que no han adquirido el sentido del placer de la lectura en algún otro sitio tendrán dificultades para adquirirlo a través de la práctica escolar tradicional, especialmente después de la primaria.

Aprendizados en alfabetismo

Los análisis anteriores sugieren que la escuela no es la única fuente —quizá ni siquiera la más importante— de adquisición de competencia en lectoescritura. Como hemos visto, la práctica escolar dominante se asemeja tan poco a las formas en que las actividades de alfabetismo práctico, informativo y recreativo ocurren en la vida cotidiana que no puede esperarse que las escuelas por sí solas sean responsables de los niveles de alfabetismo que observamos en la sociedad. Debemos entender el alfabetismo —o el analfabetismo— de la nación en términos del tipo de *aprendizados* en alfabetismo a los que los jóvenes tienen acceso. Para muchos, estas oportunidades de *aprendizado* son muy limitadas. Para lograr cambiar sustancialmente las prácticas de alfabetismo en el país no basta con que exijamos que se eleve la calidad educativa de las escuelas. Sin un significativo cambio cultural hacia actividades de alfabetismo más interpretativo en todos los segmentos de la sociedad adulta, no podemos esperar que los jóvenes adquieran las habilidades y los hábitos de la práctica alfabetizadora.

Las escuelas pueden convertirse en sitios de verdaderos *aprendizados* en alfabetismo, pero para ello se requieren cambios importantes en la práctica escolar. Lo que se requiere son actividades escolares en las que los estudiantes tengan muchas razones para usar textos escritos en formas que caracterizan el alfabetismo práctico, informativo y recreativo extraescolar. Un buen número de programas experimentales ahora en curso muestran las posibilidades de que esto se logre. Estos programas comparten características del *aprendizado*. Los niños trabajan para elaborar un producto que será usado por otros (por ejemplo, producen un libro sobre un tema de historia que después se usa para enseñar a otros, o recogen datos que se utilizan para producir un informe científico); trabajan en colaboración, pero bajo condiciones en las que los individuos son responsables de su trabajo; usan herramientas y aparatos adecuados al problema; leen y se critican mutuamente sus escritos; se les pide que desarrollen su propio trabajo hasta que éste alcance un estándar común y que lo defiendan. Sabemos mucho más acerca de cómo diseñar y administrar estos ambientes de lo que sabemos acerca de cómo lograr que las escuelas los adopten y los mantengan. Muchos programas educacionales son entusiastamente adoptados por algunas escuelas durante la fase experimental y después abandonados para volver a normas más convencionales de alfabetización escolar, a menudo como respuesta a las exigencias para volver al *aprendizaje básico* y a las prácticas que los ciudadanos adultos recuerdan de sus propias experiencias escolares. Aparentemente, el sistema escolar no puede ir mucho más lejos de la cultura general.

Para poder alcanzar nuevos niveles de participación alfabetizadora, considero que debemos desarrollar activamente otras instituciones para la práctica del alfabetismo. En el mejor de los casos, éstas podrían funcionar de común acuerdo con las escuelas, pero si fuera necesario, podrían hacerlo en forma independiente. Necesitamos sitios múltiples de *aprendizado* en el que los niños y los jóvenes puedan pasar cantidades significativas de tiempo trabajando con personas que están usando la lengua escrita con propósitos prácticos, informativos y recreativos. Con los niños más pequeños, los centros comunitarios, las iglesias y otras agencias podrían jugar este papel. Actualmente, muchos niños asisten a programas extraescolares o de fin de semana en dichos centros, y existen algunos datos que indican que la

participación en programas comunitarios se relaciona positivamente con el desempeño escolar y laboral posterior. Sin embargo, la mayoría de estas agencias ofrecen programas de guardería y recreativos, pero no hacen intentos para ofrecer actividades relacionadas con el alfabetismo. Cuando se ofrecen programas extraescolares o de verano que tienen la intención de mejorar el desempeño escolar, generalmente reproducen las condiciones escolares en lugar de ofrecer ocasiones verdaderamente alternativas para la práctica del alfabetismo. Necesitamos nuevas formas de programas comunitarios orientados al desarrollo del alfabetismo mediante los *aprendizados*. En el caso de estudiantes mayores – del primer año de secundaria en adelante– la participación (de preferencia con salario) en sitios de trabajo real probablemente represente la mejor manera de experimentar prácticas de alfabetismo, además de que constituye la posibilidad de entrenarse en una variedad de habilidades y hábitos sociales esenciales para el desempeño laboral. Esta participación en el trabajo no sólo proporciona *aprendizados* naturales de alfabetismo, sino que podría también resolver importantes problemas motivacionales que resultan de la creencia generalizada entre algunos estudiantes de que ni siquiera el buen desempeño escolar les asegurará acceso al trabajo o a otras formas de participación económica.

Estas propuestas se siguen del cambio de perspectiva con el que inicié este ensayo. Cuando dejamos de pensar en el alfabetismo como una colección de habilidades y comenzamos a concebirlo como una forma de práctica cultural, empezamos a considerar las múltiples formas en las que los jóvenes se socializan en las prácticas de sus sociedades. Aunque pueden mejorar mucho, las escuelas parecen estar logrando adecuadamente la transmisión de las habilidades básicas del alfabetismo. Pero al menos como actualmente están organizadas, las escuelas se encuentran demasiado aisladas de las formas cotidianas de uso de la lengua escrita como para fungir como los únicos sitios para aprender la práctica del alfabetismo. Para algunos jóvenes, la familia, la vida comunitaria y posteriormente el trabajo proporcionan oportunidades de *aprendizado* informal de varias prácticas de alfabetismo. Para muchos otros, sin embargo, estas oportunidades de *aprendizado* no están disponibles. A no ser que se lleven a cabo esfuerzos organizados para ofrecer ambientes de *aprendizado* de alfabetismo para estos jóvenes, parece haber pocas esperanzas de cambio en los niveles generales de participación alfabetizada. Hay antecedentes históricos que fundamentan la búsqueda de cambios importantes en los niveles de alfabetismo de la población fuera de la escuela. Los primeros esfuerzos de alfabetismo en Europa tuvieron lugar en los hogares y en las iglesias. Las campañas de alfabetización recientes, por ejemplo en China y en Cuba, se han basado en instituciones tales como los ejércitos ciudadanos. En anteriores esfuerzos de este tipo, sólo se han perseguido niveles muy básicos de alfabetismo. El reto de hoy en día es mayor y las formas relativamente sencillas de actividad alfabetizada que bastaban para las campañas de alfabetización básica seguramente no serán suficientes. Pero con imaginación y perseverancia deberíamos ser capaces de desarrollar sitios y formas de *aprendizado* que efectivamente puedan remodelar la práctica del alfabetismo en nuestra sociedad.

¹ Lauren B. Resnick, "Learning in School and Out", en *Educational Researcher*, 16 (9), diciembre de 1987, pp. 13-20.

² Allan Collins, John Seely Brown y Susan E. Newman, "Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics", en Lauren B. Resnick (comp.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1989.

³ Daniel P. Resnick y Lauren B. Resnick, "Varieties of literacy", en A.E. Barnes y P. N. Stearnes (comps.), *Social history and issues in human consciousness: interdisciplinary connections*, Nueva York, New York University Press (en prensa).

*National Assessment of Educational Progress [N. del T.]

⁴ Shoshana Zuboff, en *The age of the smart machine: the future of work and power*, Nueva York, Basic Books, 1988.

⁵ Jean Lave, *The culture of acquisition and the practice of understanding*, reporte núm. IRL 88-007, Palo Alto, Institute for Research on Learning, 1988, y Barbara Rogoff, *Apprentices in thinking: children's guided participation in culture*, Nueva York, Oxford University Press, 1990.

⁶ Isabel L. Beck, Margaret G. McKeown y Erika W. Gromoll, "Learning from social studies texts", en *Cognition and instruction*, 6 (2), 1989, pp. 99-158, y Harriet Tyson-Bernstein, *America's textbook fiasco: a crisis in good intentions*, Washington, D.C., The Council for Basic Education, 1988.

⁷ Mihaly Csikszentmihalyi, "Literacy and intrinsic motivation", en *Daedalus*, 119 (2), primavera de 1990, pp. 115-140.

⁸ Janice A. Radaway, *Reading the romance: women, patriarchy and popular literature*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1984.

Bloque III

Las formas de enseñanza y las prácticas educativas

Schmelkes, Sylvia, "Cómo se aprende mejor: notas para discusión", en *Documentos. Proyecto Escolar*, vol. II, México, Secretaría de Educación de Guanajuato, 1995, pp. 35 - 36.

Cómo se aprende mejor: notas para discusión

Sylvia Schmelkes

Este documento presenta algunas tesis que pueden comentarse en el grupo para iniciar el estudio del tema 2 del segundo bloque, antes de la revisión de los enfoques para la enseñanza.

Mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos depende de los cambios que nosotros hagamos en nuestro proceso de enseñanza. A continuación se exponen algunas pistas; basados en ellas podemos mejorar nuestra enseñanza y a partir de las cuales, suponemos, mejorarán los aprendizajes de nuestros alumnos.

- Los alumnos aprenden más cuanto más participan en las clases. La duda es una de las fuentes más importantes del aprendizaje. Las respuestas a las dudas de algunos alumnos las pueden tener otros alumnos que, al formularlas, podrán afianzar sus conocimientos. Las propuestas de los mismos alumnos también son avenidas interesantes de experiencias de aprendizaje que quizás a nosotros no se nos ocurrirían. Es importante fomentar y favorecer la participación de nuestros alumnos.
- Los alumnos aprenden más cuando ellos mismos tienen la oportunidad de descubrir el conocimiento. Escuchar una explicación, copiar un nuevo conocimiento, tomar notas sobre un tema, no siempre conduce al aprendizaje.

El descubrimiento de conocimientos nuevos puede darse cuando los alumnos tienen oportunidades para intentar resolver problemas a su manera; cuando los alumnos pueden investigar en torno a un problema; cuando los alumnos pueden discutir entre ellos, en pequeños grupos, cómo resolver un cuestionario; cuando los alumnos se enfrentan a la necesidad de presentar un tema ante sus compañeros; cuando los alumnos se ven enfrentados a la necesidad de formular preguntas, de hacer resúmenes, de presentar grupalmente pequeñas dramatizaciones, etcétera. Entre más hagan los alumnos por su cuenta, más aprenden.

- Los alumnos aprenden más cuando tienen oportunidades de pensar sobre lo que han aprendido. Esto lo pueden hacer mediante mecanismos de autoevaluación. Sirven también mucho las reuniones al final de la semana en las que, entre todos, revisan lo aprendido, platican sobre sus dificultades y plantean sus inquietudes.
- Al conocimiento se puede acceder de múltiples maneras. Entre más diversifiquemos las formas de acceder al conocimiento, más garantías tendremos de que se logrará el aprendizaje. En general, el trabajo en el aula se vuelve, para los alumnos, muy monótono: escuchar al docente, copiar, resolver ejercicios en el cuaderno, pasar al pizarrón, leer en voz alta o en silencio.

Pero discutiendo, dibujando, escribiendo, leyendo otros textos, jugando, experimentando, investigando, también se aprende. Se recomienda diversificar las experiencias de aprendizaje.

- Los alumnos aprenden más cuando crean. Muchas veces, las actividades de los alumnos se centran mucho en reproducir: repetir por escrito lo que dice el maestro o lo que está en el libro, ya sea oralmente o por escrito.

Es importante que los alumnos puedan ir más allá de lo que está en el libro y de lo que dice el maestro, que tengan muchas oportunidades de crear lo suyo propio.

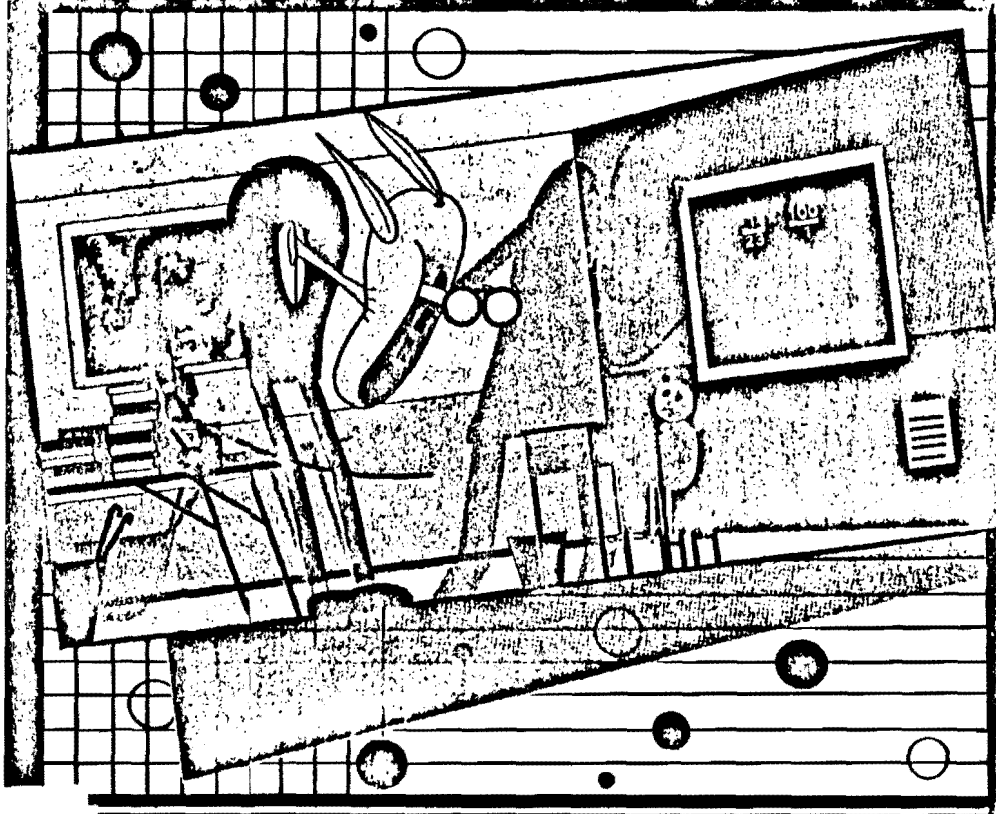
- Los alumnos aprenden más cuando logramos crear en el salón de clase un ambiente en el que los niños se sienten respetados y en el que aprenden a respetar a los demás; en el que los niños sienten la confianza para expresarse; en el que los alumnos encuentren apoyo de parte del docente en lugar de regaños continuos; en el que haya reglas claras, elaboradas entre todos, de lo que se vale y no se vale hacer en el aula.
- Los alumnos aprenden más cuando logran confianza en ellos mismos. Para esto, los docentes debemos estar atentos a reforzar sus virtudes y a celebrar sus avances. De la misma manera, debemos evitar señalarlos, burlarnos de ellos, regañarlos públicamente. Todos los niños tienen errores, pero los errores son fuente de crecimiento y no deben ser motivo de reproches ni de señalamientos que lastimen la imagen que el niño tiene de sí mismo y que los demás construyen respecto a él.

ISSN 0187-1412

La escuela
secundaria

CERO EN CONDUCTA

Año 2
Número 9
Mayo-agosto de 1987



Hémandez, Cristina, Claudia Hernández, Elvia Reyes, Tania Reyes y Emilio Aparicio, "La escuela secundaria. ¿premio o castigo?", en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9 mayo – agosto, México, Educación y Cambio, 1987, pp. 16 – 18.

cian de fundamento (Freund, 1985). Su persistencia en muchos y diferentes países es una prueba clara de su resistencia a desaparecer.

Según Measor y Woods, estas historias persisten porque sirven para potenciar sólidas funciones simbólicas que afectan a las emociones de los estudiantes y que llegan hasta su inconsciente. En efecto, advierten a los estudiantes sobre los cambios futuros de posición (cabeza abajo en el lavabo) sobre los ámbitos de la escuela controlados por los estudiantes mayores y que han de evitarse o frecuentar con precaución (los lavabos), y acerca del ambiente y expectativas, generalmente «más duras», que presentará la escuela secundaria (disecciones en vivo). Lo más revelador en la categoría mítica de estas historias, dicen Measor y Woods, es que a finales de ese primer año de escuela secundaria los estudiantes transferidos serán los que cuenten esas mismas historias que previamente se vieron obligados a escuchar. Está claro que la historia es más importante que el narrador y cumple la misión de transmitir, a través de la cultura del estudiante, señales y advertencias acerca del cambio que se avecina, su inversión de posición.

El profesorado trata a menudo estos mitos como parte del problema, como una causa innecesaria de ansiedad entre los estudiantes que debería ser racionalizada, explicada y eliminada. Measor y Woods sugieren que los mitos pueden representar en realidad una solución en la medida en que aportan una forma de transmitir advertencias a través de una cultura que es cada vez más importantes para los adolescentes: la cultura que predomina entre sus iguales.

La escuela secundaria no siempre supone una perspectiva implacablemente aterradora para los estudiantes. Es un periodo en el que abundan las emociones contradictorias y conflictivas. En muchos aspectos, los estudiantes también contemplan la escuela secundaria con ilusión, en particular cuando se trata de estudiar nuevas asignaturas. Basándose en una serie de entrevistas con padres y alumnos, Trebilco, Atkinson y Atkinson (1977) sugirieron que la transición a la escuela secundaria era vista de manera positiva. Ford (1985) obtuvo conclusiones parecidas que probaban la ausencia de ansiedad entre los estudiantes de primaria. Se trata de percepciones y descubrimientos importantes, como veremos cuando revisemos el modo de reorganizar las escuelas secundarias para suavizar el proceso de transición, podría ser un error eliminar todos los vestigios de discontinuidad entre la escuela elemental y la secundaria, al privar a los estudiantes de lo que ellos perciben como su derecho a un cambio claro de categoría que resulte sustancial y significativo.

Los distintos resultados relativos a la ansiedad provocados por el cambio reflejan la naturaleza de un proceso que suele evocar sentimientos ambivalentes entre los estudiantes. Pero también hay variaciones en el grado de ansiedad generado dependiendo de la escuela y del tipo de alumnado. En el ámbito escolar, Garton (1987) descubrió que las actitudes y expectativas de los estudiantes reflejaban el grado de contacto con la escuela secundaria y la existencia de un programa de preparación que comprendía efectuar visitas a esta institución (véase también Breen, 1983). Galton y Willcocks (1983) descubrieron que, en las escuelas elementales que exageraban (de modo no intencionado) la naturaleza tradicional de la escuela secundaria a la que serían transferidos los estudiantes (utilizando advertencias del tipo «con un trabajo como éste no te van a admitir»), la ansiedad de los estudiantes era superior antes de la transición, que la que experimentaban los estudiantes de otras escuelas menos exigentes, pero posteriormente disminuía considerablemente, una vez se descubría que el profesorado de la escuela secundaria resultaba menos amenazador de lo que habían imaginado. En cierto sentido, estos «mitos sobre el profesorado» de la escuela superior pueden funcionar como los «mitos del alumnado» descritos por Measor y Woods. No pretendemos defender el uso de esos mitos sobre profesores en el proceso de transición, sino simplemente señalar que, una vez reconocida su existencia, los «mitos de los alumnos» no resultan en comparación tan inmaduros. Ambos sirven para transmitir importantes advertencias en un contexto dominado por la emoción y no por la información.

El grado de ansiedad creado por la transición también difiere según el tipo de estudiantes. En Australia, Breen (1983) y Richards (1980) descubrieron que la información aportada por los docentes de escuelas elementales suele predecir con bastante precisión qué estudiantes pueden tener dificultades para pasar a la escuela secundaria. La ansiedad suele ser mayor entre los chicos que entre las chicas (Garton, 1987; Martin, Haebich y Lokan, 1989). Los chicos tienen mayores probabilidades que las chicas de verse arrastrados a comportamientos escolares problemáticos, no sólo en calidad de actores, sino también de víctimas (Simmons y Blyth, 1987). La ansiedad varía dependiendo del «tipo» de estudiantes, pero estas pautas de variación presentan un carácter bastante complejo, y no muestran una clara distinción por capacidades, como demostraron por ejemplo (Youngman y Lunzer, 1977). Como veremos dentro de poco, las diferencias más importantes entre estudiantes en cuanto a su actitud con respecto a

la transición no se centran principalmente en esa ansiedad experimentada a corto plazo, sino en su adaptación a largo plazo.

La ansiedad provocada por la transición a la escuela secundaria presenta, de hecho, una corta duración. Power y Cotterell (1981) efectuaron un seguimiento de estudiantes desde el inicio de su último año de escuela elemental hasta el final de su primer año de escuela secundaria. Mostraron diferentes tipos de ansiedad al principio, pero éstos no persistieron durante mucho tiempo. En general, la escuela superior les pareció a los estudiantes bastante mejor de lo que esperaban: más interesante y menos difícil, y con aulas menos estructuradas que implicaban menos compromiso del que habían experimentado en la escuela elemental. Otros estudios también han sugerido que la ansiedad relacionada con aspectos sociales y organizativos de la escuela secundaria desaparece al cabo de poco tiempo (Breen, 1983; Knight, 1984; Mertin *et al.*, 1989; Trebilco, Atkinson y Atkinson, 1977).

Galton y Willcocks (1983) realizaron un estudio sobre alumnos de seis escuelas en pleno proceso de transición, a los que administraron en dos ocasiones unos cuestionarios relativos a la ansiedad de niños y niñas durante ese año de transición. En conjunto, el grado de ansiedad creada por el cambio fue elevado justo antes de la transición, al que siguió una disminución de la misma en noviembre, hecho que volvió a repetirse al siguiente mes de junio (véase también Nisbet y Entwistle, 1969; Youngman y Lunzer, 1977). No obstante, cuando los estudiantes fueron transferidos desde las escuelas con un ambiente más característicamente «primario», los niveles de ansiedad fueron los mismos al principio que después de un año de permanencia en la escuela secundaria. Quizá en este caso se habían minusvalorado las diferencias y minimizado la importancia del cambio.

Sea cual fuere el grado de ansiedad, y a pesar de lo traumática que pudiera resultar en su momento, no debemos olvidar que, en todo caso, su duración es limitada. Es importante recordar que en la transición también encontramos aspectos positivos, como por ejemplo las grandes expectativas que depositan los estudiantes en su nueva escuela, intensificadas a menudo por programas de información bien organizados. Pero es justamente ese mismo carácter prometedor el que mayor peligro entraña: que las expectativas queden incumplidas y los estudiantes sean presa del desencanto. Estos peligros nos alertan sobre las implicaciones de la transición a largo plazo.

Adaptación

Quizá la implicación más importante del meticuloso estudio de Galton y Willcock sobre la transición del estudiante no sean sus revelaciones sobre la ansiedad del estudiante a corto plazo, sino su adaptación a largo plazo a la propia escuela secundaria.

- Aunque casi todos los niños objeto de estudio progresaron de forma adecuada según demostraron las pruebas de habilidades básicas realizadas en los dos últimos años de la escuela elemental, sólo el 63 por ciento demostró ciertos progresos en las mismas pruebas realizadas un año después de la transición, y éstos fueron más pequeños que en los años anteriores.
- Casi una tercera parte obtuvo resultados peores en las pruebas al final del primer año de la escuela secundaria, en comparación a su último año de escuela elemental.
- Los estudiantes experimentaron una disminución en sus logros durante su primer año de escuela secundaria, acompañada de una pérdida de motivación y un menor disfrute de la escuela.
- En el entorno general de la clase de la escuela secundaria, muchos estudiantes se limitaban a hacer apenas lo suficiente para no llamar la atención del profesor.

Estas disminuciones inquietantes en el progreso del estudiante fueron expuestas ante un influyente comité dedicado a revisar la calidad de la educación secundaria para la Autoridad Educativa del Interior de Londres (ILEA, 1984). En Australia, Power y Cotterell (1981) también encontraron una disminución en el grado de satisfacción que ese primer año de escuela secundaria proporcionaba al alumnado (véase también Breen, 1983; Evans, 1983; Richards, 1980). Esta disminución a largo plazo del nivel de satisfacción en relación a la escuela suele ser considerado un problema más importante y difícil de resolver que la ansiedad asociada al primer contacto mantenido con la nueva escuela.

Algunos grupos corren más riesgos que otros en ese proceso de adaptación a largo plazo a la escuela secundaria (véase, por ejemplo, Karp, 1988; King *et al.*, 1988; Radwanski, 1987; Wehlage y Rutter, 1986). Entre ellos se incluyen:

- Los estudiantes de posición socioeconómica más baja (Nisbet y Entwistle, 1966; Spelman, 1979; Wehlage y Rutter, 1986). Esta

vinculación plantea cuestiones no sólo relacionadas con las supuestas deficiencias observadas en este tipo de estudiantes que necesitan ser identificadas y remediadas, sino también en las normas y orientaciones de la escolarización secundaria basadas en objetivos y propósitos típicos de la clase media que, a pesar de todo, forman la cultura dominante (Fine, 1986).

- Estudiantes (a menudo también de posiciones socioeconómicas más bajas) que deben soportar prolongados desplazamientos en autobús: hasta sus nuevas escuelas, especialmente en comunidades alejadas (Gorwood, 1986; Ryan, 1976), lo que produce problemas de fatiga, reducción del tiempo disponible para hacer los deberes en casa, y restricción de oportunidades para identificarse y comprometerse con una escuela de amplias dimensiones, más allá del horario escolar.
- Estudiantes pertenecientes a una gran variedad de grupos étnico-raciales (LeCompte y Dworkin, 1991). Un estudio sobre las razones que mueven a los alumnos a abandonar los estudios realizados en las escuelas secundarias de Boston descubrió que las prácticas de asistencia, suspensión y retención (que exigen repetición de curso a los estudiantes) aumentaban la desvinculación del estudiante con respecto a la escuela, y estimulaban el abandono de los estudios por parte de los estudiantes que se encontraban en el grupo de riesgo. Los estudiantes negros e hispanos mostraban índices más elevados de absentismo, repetición y suspensión que el resto de la población escolar (véase también Wheelock, 1986; Wehlage y Rutter, 1986).
- Chicos con bajo rendimiento. En su estudio efectuado en Canadá, King *et al.* (1988) concluyeron que la mayoría de los que abandonaban la escuela eran chicos que se encontraban por detrás de sus compañeros en cuanto a la consecución de créditos para la graduación. Un estudio sobre los estudiantes de grado 9 puso de relieve que los chicos formaban un grupo de mayor riesgo que las chicas. Muchos de ellos no habían sido identificados como pertenecientes al grupo de riesgo en el grado 8, y sólo el 23 por ciento recibieron servicios de orientación mientras cursaban el grado 9 (Stennett e Isaacs, 1979). En el estudio de Galton y Willcocks (1983), los índices de rendimiento de chicos y chicas fueron prácticamente los mismos antes de la transición pero, un año más tarde, el 45 por ciento de los chicos había descendido por debajo de su puntuación de la escuela elemental,

mientras que sólo un 15 por ciento de las chicas había sufrido ese mismo proceso.

- Estudiantes con problemas académicos (Karp, 1988; Ainley, 1991), que a menudo cuentan con menor apoyo en las grandes e impersonales escuelas secundarias, y cuya desviación hacia grupos de nivel más bajo puede crear determinadas dificultades.
- Chicos poco atléticos (ILEA, 1988), que tienden a ser, no sólo víctimas de amenazas por parte de sus compañeros, sino que también corren el riesgo de ser marginados si la vida curricular de la escuela se ve indebidamente dominada por las prioridades atléticas.
- Chicas que corren el riesgo de abandonar la fuerza de la seguridad en sí mismas y del autoconcepto que se habían construido durante la escuela elemental (Gilligan, 1989; Robertson, 1992; Simmons y Blyth, 1987). Simmons y Blyth (1987) descubrieron que, durante la transición, las chicas obtenían puntuaciones menos favorables que los chicos en cuanto a autoimagen. Las chicas seguían dando más valor que los chicos a la popularidad entre miembros del mismo sexo. La tendencia prioritaria de las chicas a conceder un elevado valor a la imagen del cuerpo y a la popularidad entre miembros del mismo sexo, las hacía más vulnerables en el periodo de transición a la nueva escuela puesto que el grupo de sus iguales según el cual establecían juicios de valor sobre sí mismas quedaba desmembrado.

El informe de la Inner London Education Authority (1984) argumenta que sería necesario realizar un mayor esfuerzo para identificar a estudiantes con dificultades, antes de la transición a la escuela secundaria (particularmente en relación con el nivel de lectura), y concentrar los recursos en aquellos estudiantes que se incluyen en los grupos de riesgo, antes de que se produjera su transición. En este sentido, sugiere que el último año de la escuela primaria podría ser más crucial de lo que previamente se había reconocido (ILEA, 1988). King *et al.* (1988) sugieren que las escuelas deberían ocuparse de aspectos tales como invertir las pautas previas de fracaso académico, aumentar la seguridad de los estudiantes en sí mismos, mejorar los servicios de orientación, proporcionar programas alternativos, establecer políticas firmes de asistencia a clase, reducir los índices de fracaso escolar, y crear un ambiente escolar positivo que estimule en los estudiantes el sentimiento de pertenecer a la escuela.

La toma de medidas particulares de esta índole podría resultar excepcionalmente importante, pero los enormes esfuerzos realizados por parte de iniciativas nacionales, estatales y de los distintos distritos escolares no han demostrado surgir efecto en la reducción del promedio de alumnos que abandonan los estudios a largo plazo. Quizá, como sugieren Wideen y Pye (1989), esto se debe a que tales medidas dan excesiva importancia a las características específicas y a los factores de riesgo asociados con este último fenómeno, y no lo suficiente a las políticas, prácticas, culturas y estructuras de la escolarización, que generan un descontento estudiantil, en general y, en particular, y el abandono de los estudios como una manifestación de tal descontento. Esto plantea cuestiones no sólo acerca de las necesidades de un conjunto de estudiantes en particular, sino de la estructura general de la educación secundaria actual, y cuestiona hasta qué punto satisface de manera apropiada y efectiva las necesidades de sus jóvenes clientes. Algunos de los temas que exigen atención abarcan aspectos fundamentales y «sagrados» de las escuelas secundarias, como son, por ejemplo, los temas relativos al currículum.

La continuidad del currículum

Power y Cotterell (1981) descubrieron que el mayor descenso en la tasa de satisfacción estudiantil en el primer año de escuela secundaria tenía que ver con los conceptos de «utilidad-pertinencia» y de «claridad-dificultad» en el trabajo escolar. Además, constataron haber detectado diferencias en el proceso que conducía a un cambio de actitud con respecto a asignaturas concretas. Allí donde había una continuidad en el currículum, no se percibía apenas cambio (por ejemplo, en ciencias); allí donde el currículum y la enseñanza sufrían alteraciones para hacerse más expansivos, se percibía una mejora (por ejemplo, en Inglés); y en aquellos casos que presentaban alguna inconsistencia, se producía un deterioro (por ejemplo, en matemáticas y ciencias sociales). La extensión de la discontinuidad varía dependiendo de la región y el distrito. En general, sin embargo, existen discontinuidades en muchos ámbitos (Cunningham, 1986; Kefford, 1981; Knight, 1984; Pike, 1983; Powell, 1982).

Muchos autores argumentan que el currículum debería constituir una secuencia ininterrumpida y ordenada en la experiencia educativa de los jóvenes (por ejemplo, Gorwood, 1986; Derricott y Richards,

1980). Algunos profesores, sin embargo, se oponen a estar a expensas de lo que hayan hecho con anterioridad los estudiantes, ya que correrían el peligro de verse perjudicados por etiquetas aplicadas prematuramente. Estos profesores tienen la sensación de que a esos estudiantes se les debería permitir empezar la secundaria desde un «inicio fresco», como una «hoja en blanco» (ILEA, 1984).

Stillman y Maychell (1984) señalan que esta filosofía de «hoja en blanco» no es sostenible, al menos en lo concerniente al currículum. Aunque pudiera darse el caso de que el cambio en el currículum fuese repentino en vez de progresivo, esto, argumentan, debería planificarse, con pleno conocimiento de la experiencia previa, en lugar de dejarlo al azar y a las circunstancias del momento. La decisión de empezar de nuevo o de basarse en el trabajo fundamental anterior, es producto, según ellos, no de una cuidadosa planificación, sino de la falta de comunicación. La repetición no planificada de contenidos en algunos casos, y de lagunas sustanciales en el aprendizaje de otros, son las desafortunadas consecuencias que se derivan de la descoordinación entre escuelas elementales y secundarias a la hora de planificar el currículum a través de la divisoria de traspaso.

Gorwood (1986) descubrió que la falta de voluntad en el profesorado para consultar la continuidad del currículum es más fruto de la reticencia que de la apatía. Sea cual fuere la razón, lo cierto es que el resultado general es una atención deficiente o inconsistente a la continuidad del currículum a través de la divisoria de la escuela elemental. Allí donde se presta la debida consideración a esta cuestión, tiende a suceder sólo con ciertas asignaturas (principalmente en las áreas de gran prestigio académico, como matemáticas, inglés, francés y ciencias), pero no, por ejemplo, en arte, humanidades, música o educación para la salud (Stillman y Maychell, 1984). Además, en su análisis de las reuniones organizadas para establecer una continuidad del currículum en asignaturas particulares, Stillman y Maychell observaron una tendencia a precipitarse prematuramente en la toma de decisiones específicas sobre contenidos, antes que a discutir una «estructura profunda» de la asignatura, habilidades, conceptos, actitudes y conocimientos esenciales de los que los profesores de escuelas elementales y secundarias deberían ocuparse en diferentes etapas. Esta conclusión fue respaldada por una investigación llevada a cabo sobre proyectos pilotos en un distrito escolar de Ontario (Manning, Freeman y Earl, 1991).

Otra forma de abordar el problema de la continuidad del currículum es no dejar su resolución al arbitrio de opciones personales de

profesores o administradores, sino imponer un currículum común o una estructura curricular por decreto legislativo, de modo que el progreso de una fase, o año, al siguiente sea el mismo para todas las escuelas y profesores. ¿Necesitan los profesores asumir alguna responsabilidad en cuanto a la continuidad del currículum de una fase a la siguiente, o pueden las estructuras establecidas hacerlo por ellos? En el capítulo 6 abordaremos estos temas.

Resumen

Los problemas de ansiedad que sufren los estudiantes a corto plazo, los problemas a largo plazo relativos a la disminución del rendimiento y la motivación, y los problemas que persisten sobre la continuidad del currículum son los temas clave en el proceso de transición. Las escuelas y los sistemas escolares no son en modo alguno ajenos a estas dificultades, y muchos de ellos han hecho esfuerzos positivos por mejorar y adaptar su práctica, con objeto de responder más eficazmente a los temas fundamentales de la transición. En el resto del capítulo se revisan algunas de las medidas específicas que ya se han tomado, así como otras que han sido propuestas en este importante ámbito de la reforma escolar.

La escuela secundaria, ¿premio o castigo?

Cristina Hernández, Claudia Hernández,
Elvia Reyes, Tania Reyes y Emilio Aparicio

Pero en fin, la secundaria es sólo un momento de tu vida que tienes que superar para tu preparación.

Eduardo González (15 años)

Por lo significativo de su contenido, se presenta uno de los trabajos realizados por participantes en el Foro Juvenil llevado a cabo en las Primeras Jornadas Pedagógico-Culturales de Cero en Conducta.

En efecto, a pesar de que la convocatoria abría varias opciones, fue unánime la decisión de hablar de la secundaria, y así lo hicieron: hablaron, hablaron; hablaron y hablaron cuatro horas seguidas sobre ella, pero... negativamente.*

En el curso de estos trabajos contaron, dibujaron, dramatizaron, rieron, se enfurecieron y escribieron sus vivencias en la escuela secundaria. El sentimiento era unánime: un rechazo profundo.

Impresionaba la impotencia que ma-

nifestaban sentir ante todo lo que vivían; de hecho, el Foro parecía haberse convertido en una sesión de terapia grupal; pero no sólo se quejaron, también plantearon lo que a su juicio debía ser la escuela secundaria, y poco difería de las recomendaciones psicopedagógicas sobre ella. ¿Por qué entonces tal situación? ¿es obligatorio que la secundaria produzca tal rechazo en los estudiantes? ¿qué hemos hecho de ella quienes estudiamos en la Normal Superior?

Por supuesto, no faltó la mención, con profundo afecto y respeto, de profesores o directores cuyo saber, paciencia y habilidad lograban vincular la ciencia con la vida cotidiana de los chicos, que eran además calificados de comprensivos y de una indiscutible humanidad.

Pero dejemos hablar ya a los chicos.

Podríamos decir que lo que no nos gusta de la secundaria es más que lo que nos gusta.

Por ejemplo: están los reportes injustos; los chicos creen que con reportes podrá haber disciplina y atención a su clase, siendo que si su clase fuera amena,

habría menos reportes y más atención.

Las reglas son absurdas; la mayoría de las reglas no va de acuerdo con nuestra forma de pensar. Uno desea que sigamos las reglas, pero hay cosas absurdas, como tener el pelo excesivamente corto; pero nuestra escuela no es de militares, ¿o sí? Además, las reglas no tienen nada que ver con el aprendizaje. Nos tratan con normas y leyes que no están de acuerdo con nuestras inquietudes y nos quieren pegados a los libros y apuntes, y nosotros tenemos derecho a un momento de tranquilidad.

Los maestros son injustos. Dicen que hay que ser duros para ser buenos maestros, pero en realidad se hacen caer mal ante los alumnos y así no llamaríamos nosotros a un buen maestro. Un buen maestro es aquel que trata de no regañar a sus alumnos, comprenderlos y respetarlos, tratando de hacer amenas y entendibles sus clases, y así participar nosotros más en ellas. Parece que los maestros y prefectos buscan molestar al alumno.

Además hay muchas equivocaciones en calificaciones, o a veces hasta lo hacen a propósito, porque los maestros luego tienen alumnos preferidos y otros que no lo son, y por eso dan mejor calificación no merecida a sus preferidos, ocasionando disgustos entre los compañeros. Consideran como algo muy importante la envoltura del material del trabajo, como el forro del cuaderno, etcétera.

Hay muchas clases entendibles (sic); a veces los maestros están enojados o de plano están en otro lado y dan la clase como quieren y son entendibles porque luego ponen una raíz cuadrada cuando hablan de fracciones o hablan tan científicamente que nosotros no podemos entender.

Los maestros faltan al respeto a los alumnos; creen que por ser maestros tie-



nen derecho a insultarnos o a burlarse de nosotros, pero sólo logran que les tengamos menos respeto. Tampoco toman en cuenta el presupuesto del alumno; algunos maestros, al solicitar material para la clase, no lo piden con precisión y nos hacen gastar el doble, porque lo que llevamos no es lo que ellos querían.

Otro problema es el incumplimiento de los maestros. Los maestros luego no vienen a clase y hacen que nos atraseemos en nuestro aprendizaje, y sin embargo exigen que lo sepamos todo.

Pero lo que nos gusta mucho es la convivencia y compañerismo entre los compañeros; hay mucha amistad entre los compañeros porque cuando alguien tiene un problema los demás acuden a ayudarlo.

También son bonitos algunos talleres, que son amenos porque sus actividades son divertidas y creativas, o, en el caso de la danza y la gimnasia, hay música muy bonita y puesta a la juventud.

Otra cosa bonita son los deportes practicados, que son divertidos y eso nos ayuda a ser unidos porque en todo hay que trabajar en equipo.

Las conclusiones a las que ha llegado el grupo son las siguientes:

* Podría pensarse que los movió a ello el fracaso escolar; lo sorprendente es que eran jóvenes de altos promedios de calificación.

1. La escuela secundaria es un sistema educativo sumamente represivo, donde no tiene cabida en su organización la opinión del alumno.

Al alumno se le trata mal. Los maestros, prefectos y demás viven amenazándolo.

2. Hay maestros en la institución que no se preparan para enseñar propiamente, sino que son especializados en x cosa, es decir, aceptan doctores, físicos, ingenieros, etcétera, y simplemente no saben comportarse con el alumno y no enseñan nada; sólo se paran al frente a hablar consigo mismos y a llenar el pizarrón con fórmulas, ecuaciones, sin dar explicación alguna.

3. Con respecto a la evaluación de materias, los maestros toman en consideración cosas superfluas: un caso es que ponen cero en el cuaderno si no lo lleva forrado el alumno, sin importar que haya trabajado todo el año.

A la mayoría de los maestros sólo le importa entregar sus calificaciones y cuadros de evaluación a tiempo; piden trabajos, que se preparen exámenes, cuadernos, temas, de un día para otro. No se tiene consideración alguna hacia el alumno.

4. Se le da también mucha importancia a la presentación del alumno, es decir, al uniforme. No permiten la entrada al alumno si no lo lleva completo o si lleva algo de más.

5. Y otro factor que se ha podido observar es la necesidad del directivo de amenazar al alumno; al parecer en sus horas de servicio se reúnen y planean minuciosamente cómo hacerlo; la mayoría es sumamente exagerada.

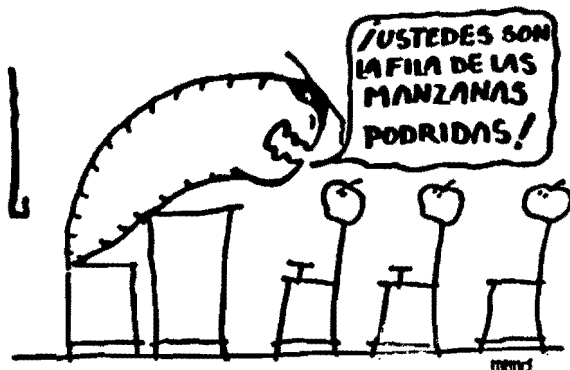
6. No ha existido algún maestro que logre controlar la conducta de su grupo sin recurrir a los reportes o regaños, que no logran otro resultado que una enemistad con los alumnos.

7. Sería conveniente hacer las reglas de conducta conforme a la opinión también de los alumnos, tomando en cuenta la situación de trabajo del alumno.

8. Lo que más agrado causa en la secundaria es la convivencia con los compañeros en excursiones o concursos.

9. La mala conducta también se debe a que las clases no son amenas.

10. Pero no todos los maestros son así; hay unos que entienden los problemas de los demás y sabemos algo de su vida cuando explican las clases para que entendamos las cosas difíciles.

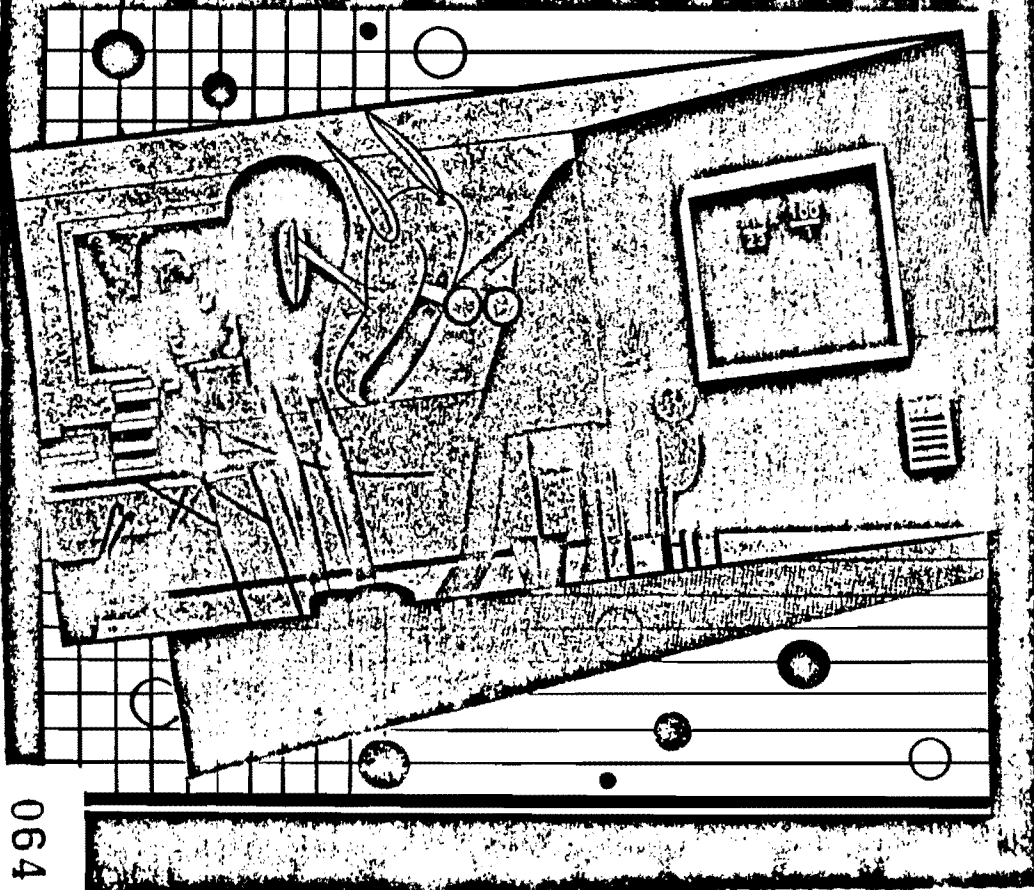


ISSN 0187-1412

La escuela
secundaria

Cero en conducta

Año 2
Número 9
Mayo-agosto de 1987



Cero en Conducta, "Los alumnos de secundaria opinan" y "¡Por favor maestros, sean comprensibles", en *Cero en Conducta*, año 2, núm. 9, mayo - agosto, México, Educación y Cambio, 1987, pp. 19 - 25.

Los alumnos de secundaria opinan

Con el propósito de conocer mejor la secundaria, Cero en Conducta elaboró un cuestionario destinado a los alumnos, con objeto de recibir su opinión sobre diferentes aspectos. Este cuestionario se aplicó entre los alumnos del tercer año de tres escuelas secundarias de la ciudad de México.

A continuación se presenta la transcripción de algunas de las respuestas que nos han parecido representativas de la muestra. En ellas se aprecia que los alumnos tienen mucho que decir y que es necesario abrir los canales de comunicación y escucharlos, si verdaderamente existe la intención de mejorar la escuela secundaria.

¿Cómo te imaginabas la secundaria cuando estabas en la primaria?

—Me imaginaba que dentro de ésta había comprensión y sinceridad de los maestros, que a través de éstos íbamos a ser grandes alumnos, a estudiar mucho para aprender cosas nuevas; que con su experiencia nosotros también maduraríamos. También la imaginaba bonita, que

a través de ella tendría una nueva vida, distinta a la de la primaria.

—Bueno, yo me imaginaba que era la escuela donde nos comprenderían más, pero no es cierto, nos comprenden menos que en la primaria.

—Que iba a ser muy estricta e interesante, a la vez ser educativa.

—Que sería un poco difícil acostumbrarme a una nueva forma de estudiar, pues no conocía a nadie.

—Estricta, divertida, difícil, con maestros igual de buenos que en la primaria.

—Cuando estaba en sexto, la secundaria era para mí una nueva meta por alcanzar, en la que iba a tener nuevos amigos y aventuras. Era un nuevo mundo por conocer, porque yo bien sabía que no sería igual que la primaria.

—Yo me imaginaba que era un lugar con un ambiente muy agradable, que precisamente porque ya no era un nivel dedicado al niño, sino al adolescente, iba a tener éste un trato muy especial, con todos los adelantos de la educación y todo lo que requiera, pues las necesidades e inquietudes del adolescente son otras.

—Con maestros capacitados.

—Me la imaginaba que era muy estricta; las materias me las imaginaba muy difíciles y los maestros muy enojones.

—Me imaginaba que era muy difícil llevar juntas tantas materias, que algunas yo no conocía. También porque no conocía a nadie y nunca había estado en alguna.

—Imaginaba que eran varios edificios y con una infinidad de salones, todos ellos muy grandes; además, con un gran jardín.

—Yo me imaginaba que en la secundaria los maestros eran muy exigentes y los salones eran muy chicos.

—Yo me la imaginaba como la primaria, más o menos, pero me di cuenta de que no era así.

—Yo me imaginaba que era muy difícil, y más cuando me decían que se tenían que estudiar todas las materias y cada hora que cambiara un maestro diferente. Ya de tanto que me decían del examen de admisión no quería ni estudiar la secundaria.

—Yo me imaginaba la secundaria igual que la primaria, o sea, que sólo nos daba clase un maestro en las seis horas y que el refrigerio era igual, o sea, de 30 minutos. En fin, yo pensé que la primaria siempre iba a ser igual en todas las escuelas.

—Pues me imaginaba que era una escuela en donde yo no iba a poder hacer nada de lo que hacía en la primaria, y que al saber que cada maestro impartía una materia, que me iba a ser muy difícil entender, pero me llevó la sorpresa de que era muy fácil.

—No me acuerdo.

¿Qué piensas ahora de ella?

—Pienso que a través de ella sabemos muchas cosas que todavía no sabíamos



como ahora, y nos ayuda mucho a estudiar y a sacarnos adelante.

—Pues que es muy bonito estudiarla, ya que no es nada difícil si se le pone empeño y estudio.

—Es muy diferente; pienso que es una etapa muy dura que pasamos todos los jóvenes, porque es cuando nosotros tenemos ganas de ser libres y es muy estricta.

—Todo es monótono, ya que los maestros sólo se preocupan por entregar sus calificaciones a tiempo; no les interesa que tengan demasiados reprobados, ni se preocupan por saber los motivos por los que reprueban.

Son muy indiferentes con los alumnos, en ocasiones son déspotas, y si algún alumno quiere dirigirse a algún maestro, tenemos que andar atrás de ellos, casi casi rogándoles que nos escuchen. Hay ocasiones en que en el transcurso del periodo no hicieron exámenes y ya que tienen que entregar cuadros en una semana quieren que hagamos exámenes, trabajos, etcétera, sin pensar que no nada más tenemos un maestro, son doce profesores, y que al mismo tiempo tenemos que hacer los trabajos, ya que si no los entregamos quedamos reprobados, y en lo personal me parece una gran injusticia.

—Bueno, yo pienso que una parte es absurda y otra no tanto, porque hay maestros que se preocupan por sus alumnos, hay maestros muy responsables que les gusta hacer su trabajo, pero en la otra parte se encuentran maestros que sólo piensan en tener listas sus calificaciones, que no se preocupan por sus alumnos si reprueban o no obtuvieron enseñanza, y esto perjudica bastante a los alumnos.

Pero en fin, la secundaria es sólo un momento de tu vida que tienes que superar para tu preparación.

—Que sigue siendo mucho más pesada.

—Estricta, difícil, un poco payasa en las reglas.

—Me he desilusionado un poco, ya que la vida en mi secundaria ha sido un poco triste, porque he tenido muchas presiones; sin embargo, todo esto me ha servido para tener nuevas experiencias.

—Que no cuenta con los adelantos de educación, sino con el más sofisticado equipo de maestros y prefectos para fastidiar al alumno.

¿Cómo te gustaría que fuera la secundaria?

—Así como es, pero que no fuera tan estricta.

—Con maestros que no fueran tan aburridos, y que hubiera concursos y pudiéramos conocer lugares con mayor frecuencia, que tuvieras convivencia con los demás grupos.

—Toda escuela debe tener reglas, pero me gustaría que éstas se formularan en completo acuerdo de alumnos y maestros, ya que ambos las tendrían que seguir para que todo salga bien.

—Que no hubiera tanta represión con el alumno, que se le tomaran en cuenta sus opiniones, que no se tomaran en

cuenta las cosas exteriores en la calificación, como el plástico del cuaderno, el uniforme, el cabello, etcétera.

—Que nos enseñaran demasiado.

—Me gustaría que fueran comprensivos y razonables los maestros.

—Que fuera como la imaginé, grande y con un bello jardín, pero que también tuviera salón de música y de cocina.

—Me gustaría que fuera más grande, donde hubiera biblioteca y laboratorios.

—Que tuviera canchas de volibol, de basquetbol, salón de música, de belleza y de lo que fuera necesario para todas las materias.

—Que no fuera tan estricta en cuanto al uniforme, y en lo que respecta a todo lo demás me parece muy bien.

—A mí me gusta tal y como es la secundaria.

—A mí me gustaría que tuviera todo lo necesario para educación física, que es el deporte, o sea, que tuviera canchas de voli, de básquet, de fútbol, y además algún parquecito para poderlo mirar y además algo en donde poder compartir con nuestras compañeras.

—Que tuviera más talleres, que fuera más grande, que tuviera jardineras, flores, etcétera.

—Pues así es como me gusta, aunque le deberían dar algunos arreglos en todo.

—Pues tal como es, pero me gustaría que todos los maestros fueran muy estrictos, y que les guste trabajar, y que dieran bien su clase; y a mí me gustaría que se hiciera el aseo todos los días.

—Que los alumnos se comportaran de una forma sana y respetaran a los maestros, pues merecen respeto, porque si están dando clases en una secundaria es porque les ha costado muchos esfuerzos. Que los maestros trataran de dar bien sus clases para que los podamos entender.

¿Cuáles son las cosas que te disgustan de la secundaria?

—Que dejen mucha tarea y que no nos dejen descansar un ratito.

—Que lleven tantas materias, que nos dejen mucha tarea y que cuando no tenemos maestro nos retiren de allá. También cuando tenemos fiestas no nos dejan disfrutar de ellas.

—Que no comprenden a la juventud.

—Los maestros que no comprenden a veces que tenemos mucha tarea y nos dejan más.

—Que los maestros nos dejen mucha tarea y mucho trabajo en clase sin siquiera entenderla.

—A veces el comportamiento de mis compañeros y maestros; otra, la de no tener un patio más grande.

—Todo.

—Más que nada sus maestros irresponsables.

—No es que no me guste, sino que algunos maestros hacen tediosas las clases.

—La forma de expresarse de algunos maestros sobre nosotros los alumnos.

—No me gusta la clase de Física.

—Que algunos maestros se tarden o que en vez de apoyar en momentos a sus alumnos los bajen más, poniéndolos en mal con sus compañeros.

—Que hay muchas materias.

—Su ambiente.

—Que los maestros no nos comprenden y que no acepten sus errores.

—Los subdirectores, directora, algunas reglas, lo aburrido de sus clases; algunos maestros son muy payasos y son poco amenos; los prefectos y mi taller de tres años.

—Algunos maestros piensan ser lo máximo en el mundo, sin tomar en cuenta la opinión de los alumnos. El uniforme que representa a la escuela es demasiado

reglamentado, provocando el disgusto de los alumnos. Unos maestros tienen algunos alumnos de su preferencia.

—La poca preparación de los maestros, el trato a los alumnos, sus reglas, etcétera.

¿Cuáles son las cosas que más te gustan de la secundaria?

—Hay una maestra que relaciona las cosas de su vida con el tema que estamos viendo.

—En mi escuela es posible divertirse sin represión de alguna autoridad cuando todo se lleva a cabo con orden.

—Mi taller de primer año, educación física, los descansos, algunas clases de sociales y el compañerismo que hay en mi grupo.

—Que nos enseñan cosas bonitas.

—El descanso y el relajo.

—Las horas libres.

—Ser amigo de todos.

—Tratar de llevarme bien con todos.

—Nada.

—Todo menos que nos suspendan.

—Que hay compañeros sinceros, que los maestros dan consejos y la convivencia de un grupo a otro, y cómo explican algunos maestros.

—Todo me gusta.

—Investigar para los trabajos que nos dejan los maestros.

—Primeramente la enseñanza que podemos adquirir de ella y el relajo y el co-torrejo que echamos con nuestros compañeros.

—Todo me gusta, pero si hablamos de materias me gusta mucho Ciencias Sociales y Música.

—Que todos los alumnos se llevan bien.

d e b a t e

“¡Por favor, maestros, sean comprensibles!”

Con el fin de conocer algunas de las expectativas de los alumnos de 6o. año sobre la secundaria, Cero en Conducta aplicó un cuestionario en algunas primarias del D.F. Las respuestas más representativas y significativas se presentan a continuación. Creemos que los deseos de los alumnos concuerdan con las finalidades de la educación secundaria, y esperamos que sus temores sean injustificados.

¿Qué respuesta dará la escuela secundaria a estos chicos?

¿Cómo te imaginas la escuela secundaria?

—Me la imagino con unos maestros muy buenos que me ayuden a superarme.

—Con muchos maestros, niños de diferentes escuelas y que piensen diferente; también que es muy difícil y muy cansada.

—Grande, bonita como la escuela primaria, con muchos maestros para que nos enseñen para llegar a ser alguien en la vida.

—Me imagino que como hay muchas materias también habrá muchos maes-

tros y también mucha tarea o según como sean los maestros.

—Con muchos maestros y con muchos compañeros, con más cosas que aprender y más grande, pero eso es según la secundaria. Y también más divertida, pero más difícil. Y con más tiempo, porque es más tiempo.

—Con muchos maestros, un poco más difícil que la primaria, pero creo que va a ser mucho más bonita.

—Grande, bonita y muy limpia. Con muchas jardineras y muchos amigos, maestros, etcétera. Un jardín o patio muy grande para practicar deportes y jugar.

—Con una enseñanza acerca de las muchas materias bonitas y provechosas que me ayudarán a preparar mi futuro; eso es lo que me imagino de la escuela secundaria.

—Igual que la escuela primaria, pero alumnos más grandes, maestros exigentes, maestros buenos, maestros injustos y más maestras y materias.

—Muy grande y mucho recreo, y que los maestros no sean malos.

—Con maestros muy estrictos y con unas materias algo difíciles, y con mucho relajo.

—Que apenas te estás moviendo ya te están mandando a orientación; bancas individuales, maestros estrictos y justos.

—Pues yo me imagino la escuela secundaria bonita, grande, con muchos maestros muy simpáticos y mis compañeros de la secundaria también simpáticos, y también un poco más difícil.

—Yo me la imagino muy grande la escuela y los maestros han de ser muy exigentes y cada más por una cosita de nada ya te mandan reporte.

—Que tienen muchas materias para estudiar y aprender mejor, y que los maestros no son tan comprensivos como los de la primaria, ni tan buenos y cariñosos; también pienso que tendremos muchas oportunidades.

—Me imagino que la secundaria es bonita, en donde voy a aprender unas cosas y voy a tener una vida nueva en la secundaria y ser un nuevo niño en la secundaria.

—Con muy buenas atenciones para nosotros.

—No va a haber tiempo ni para pararse; las bancas individuales y bien separadas; los maestros estrictos y puntuales; tienes que ponerle mucho empeño para salir adelante.

—Yo no me la imagino porque la veo diario y espero que no estemos en esas aulas.

¿Cómo te gustaría que fuera la escuela secundaria?

—A mí me gustaría que fuese una secundaria que tuviera reglas muy bien proporcionadas, que fueran reglas justas y libertad a todos los compañeros.

—Con maestros más comprensivos y que dejaran menos tarea para tener más tiempo de divertirse, como lo debe hacer un estudiante.

—Que los maestros fueran más comprensivos, más a todo dar, y que ayuden mucho a los estudios de los jóvenes.

—Que los maestros no sean tan estrictos, que sean buenos, responsables, para que los alumnos les tengan confianza.

—Que los maestros sean comprensivos, porque como tenemos uno en la primaria, cuando lleguemos a la secundaria a lo mejor nos hacen a que nos estemos doblando las manos (sic) porque los maestros son muy incomprensivos.

—Con menos maestros y que te enseñen mejor, y que el recreo fuera más largo porque no ha de dar tiempo para comer. Y que los maestros se compadezcan más en primero para podernos acostumar.

—Me gustaría que mis próximos amigos sean estudiosos y que los maestros sean más comprensibles (sic), ya que estamos acostumbrados a tener un solo maestro. ¡Por favor, maestros, sean comprensibles!

—Que fuera como la escuela primaria y que no hubiera tantito recreo, sino como aquí, para despistarnos (sic) más.

—Pues... sin tantos maestros.

—Más grande, que tuviera canchas de fútbol y de basquetbol.

—Más limpia y más maestros y más alumnos, y que haya limpieza y dibujo artístico, y muchos deportes, y que festejaran el Día de las Madres y el Día del Maestro.

—Que tuviera materias bonitas como médico veterinario y que no tuviera tantas horas de estudio porque creo que es fastidioso.

—Con maestros justos, aunque fueran estrictos, pero no injustos. Que hubiera canchas para deportes, aulas grandes, reglas justas y un buen director.

—Me gustaría que dejaran de recreo una hora y que pusieran más grande el patio para que pusieran porterías para

jugar fútbol, y de basquetbol y de volibol.

—Con los maestros justos y que te dejaran parar, porque estar sentado tantas horas es cansado.

—Que fuera grande, que hubiera muchos maestros muy simpáticos y que enseñen muy bien, y que no se enojen porque así no les tenemos confianza a los maestros, porque casi a nadie le gustan los maestros feos.

—Que los maestros fueran menos exigentes, que te dejaran vestir como quisieras para que los padres no gasten en uniformes y que no pidieran tantos libros, y que dejaran a los señores que no hayan hecho la secundaria.

—Me gustaría que los maestros fueran comprensivos y tuvieran un poco de paciencia a cada alumno, y que nos apoyen y nos ayuden en cada problema.

—Que los maestros o maestras nos

traten bien porque vamos a tener 11 o 10 maestros y estamos acostumbrados a hacer poca tarea y a estudiar una materia, y no que en la secundaria vamos a estudiar tres o cuatro materias para el examen del día siguiente, y que los conserjes también nos traten bien.

—Me gustaría que fuera con puros maestros buenos y que hubiera juegos mecánicos o maquinitas para jugar a la hora del recreo.

—Con canchas de fútbol, basquetbol, volibol, alberca; el patio con pasto para poder estar bien cómodo.

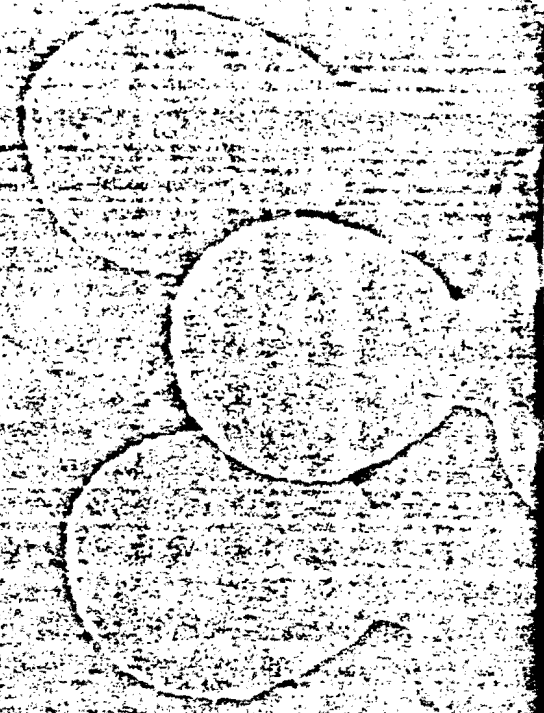
—A mí me gustaría que fuera más ordenada y que algunos maestros den clases buenas, porque luego no dan clases y quieren que sus alumnos aprendan.

—Muy grande y tener amigos, y que los maestros fueran buenos conmigo, y el director, la secretaria, etcétera.

—ANDY HARGREAVES—
LORNA EARL Y JIM RYAN

UNA EDUCACIÓN PARA EL CAMBIO

REINVENTAR LA EDUCACIÓN
DE LOS ADOLESCENTES



Hargreaves, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan. "El proceso de transición", en *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. 1998, Barcelona, Ediciones Octaedro, no. 1), pp. 65 - 76.

RE
PENSAR LA
EDUCACIÓN
OCTAEDRO

CAPÍTULO 4

El proceso de transición

PROBLEMAS DE LA TRANSICIÓN

En el capítulo anterior demostramos que la transición a la escuela secundaria es un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes. Ofrece la posibilidad de obtener una posición elevada, una mayor independencia, y más experiencias y oportunidades interesantes. También implica pérdida de seguridad, encuentros amenazadores y expectativas desconocidas. La transición está plagada de mensajes variados y de posibilidades contradictorias. Sólo una cosa es cierta en la transición a la escuela secundaria: es inevitable. Hayan recibido la preparación adecuada o no, todos los estudiantes tienen que pasar por ella.

La investigación relativa a la transición de la escuela elemental o primaria a la secundaria varía según el periodo de transición que se estudie. La mayoría de estudios parecen estar de acuerdo en que el periodo de transición se extiende desde el último año de la escuela elemental o primaria (la pretransición), pasando por el primer mes o semanas en la escuela secundaria (periodo de transición inmediato), para abarcar hasta la última parte del primer año de escuela secundaria (la postransición). Los grandes estudios, como los de Power y Cotterell (1981), Evans (1983) y Measor y Woods (1984), siguen a los estudiantes desde su último año en la escuela elemental hasta el final de su primer año en la escuela secundaria. Como quiera que algunos

distritos escolares han instituido escuelas medias, los estudiantes pasan a veces por múltiples transiciones durante el inicio de su adolescencia. Algunos estudios se han ocupado únicamente de las expectativas de los estudiantes en su último año en la escuela elemental, o de sus percepciones al iniciar la escuela secundaria. Dichos estudios pasan por alto aspectos importantes en los cambios que se operan durante el primer año de secundaria.

Existen por lo menos tres ámbitos en los que la transición a la escuela secundaria puede provocar la aparición de problemas potenciales:

- La ansiedad estudiantil respecto a la transición y el alcance de la misma.
- La adaptación a la escuela secundaria y las implicaciones de la transición a corto y largo plazo en los logros académicos, la motivación y el compromiso con la escuela.
- La continuidad o discontinuidad del currículum y las implicaciones de las lagunas o de la repetición del currículum en el aprendizaje del estudiante.

Ansiedad

La ansiedad del estudiante es la causa de preocupación más evidente y citada en la transición a la escuela secundaria. Tenemos ejemplos claros de que muchos estudiantes, en su año final de escuela elemental, se sienten ansiosos o recelosos ante algunos aspectos referentes a la escuela secundaria. Un estudio-cuestionario realizado por Garton (1987) sugería que esta ansiedad reflejaba la inquietud que en ellos provocan las relaciones con los estudiantes mayores, una mayor exigencia en el trabajo, edificios escolares más grandes y tipos diferentes de profesorado. Martin, Haebich y Lokan (1989), detectaron un predominio de rasgos negativos en unos dibujos realizados por los estudiantes en los cuales mostraban la imagen que ellos tenían de la escuela secundaria. Esos rasgos se expresaban en términos de vulnerabilidad, agresión por parte de estudiantes mayores y puntos de vista negativos sobre el trabajo académico. Las principales preocupaciones de los estudiantes de grado 8, tal y como aparecían en un estudio llevado a cabo en Ontario, Canadá, fueron las siguientes: saber desenvolverse en la nueva escuela, su capacidad para resistir exámenes

más largos, incertidumbre ante las consecuencias que se derivan de no haber acabado los deberes o del absentismo, una confusión anticipada por la rotación en clase y lograr el ingreso en los programas extracurriculares. Una vez en el grado 9, inscrito en la escuela secundaria, los estudiantes todavía expresaban preocupación por su capacidad de resistencia al enfrentarse a exámenes más largos, incertidumbre ante las consecuencias que les podría acarrear no haber terminado los deberes, y el acceso a los programas extracurriculares (aunque la proporción de quienes plantearon esta última preocupación disminuyó respecto al grado 8). Los estudiantes del grado 9 también expresaron inquietud por su capacidad para comprender a los profesores (más prevaeciente entre estudiantes de nivel alto y medio) (Bulson, 1984). Al revisar la bibliografía recogida sobre la transición, Cheng y Ziegler (1986) descubrieron que a un buen número de estudiantes les preocupaba su progreso en la escuela, su disponibilidad y un adecuado conocimiento de las políticas escolares más importantes.

Los estudios realizados en Inglaterra confirman que la ansiedad que sufren los estudiantes viene motivada por una serie de preocupaciones sobre la falta de familiaridad y la dificultad del trabajo a realizar, el tamaño de la escuela y las posibilidades de sentirse perdidos en ella, los deberes y las técnicas de intimidación (Neal, 1975; Directores de escuela media en Norfolk, 1983). En su estudio longitudinal de la transición estudiantil a la escuela secundaria, Measor y Woods (1984), descubrieron esas ansiedades generadas por las relaciones con estudiantes mayores, el tamaño de la escuela, la dificultad del trabajo, una disciplina estricta, y la naturaleza impersonal del profesorado. El objeto de su estudio identificó también una dimensión importante en esta transferencia de ansiedad, que otros estudios basados en entrevistas y cuestionarios habían pasado por alto. A esta dimensión la llamaron «mitos del alumno». Measor y Woods (1984) comprobaron que los estudiantes inventaban sofisticadas historias y advertencias exageradas, contadas con abundancia de detalles gráficos, sobre la disección de ratas vivas, organismos inconcebibles conservados en formol, o la práctica habitual de introducir la cabeza de los estudiantes nuevos en el retrete para agasajarles en el día de su cumpleaños, etcétera. La mayoría de estas historias, contadas una y otra vez de la misma forma y por distintos alumnos, son en realidad falsas. Sin embargo, ningún argumento racional esgrimido por el profesorado durante los programas de iniciación y actividades similares fue suficiente para convencer a los estudiantes de que tales amenazas care-

cían de fundamento (Freund, 1985). Su persistencia en muchos y diferentes países es una prueba clara de su resistencia a desaparecer.

Según Measor y Woods, estas historias persisten porque sirven para potenciar sólidas funciones simbólicas que afectan a las emociones de los estudiantes y que llegan hasta su inconsciente. En efecto, advierten a los estudiantes sobre los cambios futuros de posición (cabeza abajo en el lavabo) sobre los ámbitos de la escuela controlados por los estudiantes mayores y que han de evitarse o frecuentar con precaución (los lavabos), y acerca del ambiente y expectativas, generalmente «más duras», que presentará la escuela secundaria (disecciones en vivo). Lo más revelador en la categoría mítica de estas historias, dicen Measor y Woods, es que a finales de ese primer año de escuela secundaria los estudiantes transferidos serán los que cuenten esas mismas historias que previamente se vieron obligados a escuchar. Está claro que la historia es más importante que el narrador y cumple la misión de transmitir, a través de la cultura del estudiante, señales y advertencias acerca del cambio que se avecina, su inversión de posición.

El profesorado trata a menudo estos mitos como parte del problema, como una causa innecesaria de ansiedad entre los estudiantes que debería ser racionalizada, explicada y eliminada. Measor y Woods sugieren que los mitos pueden representar en realidad una solución en la medida en que aportan una forma de transmitir advertencias a través de una cultura que es cada vez más importantes para los adolescentes: la cultura que predomina entre sus iguales.

La escuela secundaria no siempre supone una perspectiva implacablemente aterradora para los estudiantes. Es un periodo en el que abundan las emociones contradictorias y conflictivas. En muchos aspectos, los estudiantes también contemplan la escuela secundaria con ilusión, en particular cuando se trata de estudiar nuevas asignaturas. Basándose en una serie de entrevistas con padres y alumnos, Trebilco, Atkinson y Atkinson (1977) sugirieron que la transición a la escuela secundaria era vista de manera positiva. Ford (1985) obtuvo conclusiones parecidas que probaban la ausencia de ansiedad entre los estudiantes de primaria. Se trata de percepciones y descubrimientos importantes, como veremos cuando revisemos el modo de reorganizar las escuelas secundarias para suavizar el proceso de transición, podría ser un error eliminar todos los vestigios de discontinuidad entre la escuela elemental y la secundaria, al privar a los estudiantes de lo que ellos perciben como su derecho a un cambio claro de categoría que resulte sustancial y significativo.

Los distintos resultados relativos a la ansiedad provocados por el cambio reflejan la naturaleza de un proceso que suele evocar sentimientos ambivalentes entre los estudiantes. Pero también hay variaciones en el grado de ansiedad generado dependiendo de la escuela y del tipo de alumnado. En el ámbito escolar, Garton (1987) descubrió que las actitudes y expectativas de los estudiantes reflejaban el grado de contacto con la escuela secundaria y la existencia de un programa de preparación que comprendía efectuar visitas a esta institución (véase también Breen, 1983). Galton y Willcocks (1983) descubrieron que, en las escuelas elementales que exageraban (de modo no intencionado) la naturaleza tradicional de la escuela secundaria a la que serían transferidos los estudiantes (utilizando advertencias del tipo «con un trabajo como éste no te van a admitir»), la ansiedad de los estudiantes era superior antes de la transición, que la que experimentaban los estudiantes de otras escuelas menos exigentes, pero posteriormente disminuía considerablemente, una vez se descubría que el profesorado de la escuela secundaria resultaba menos amenazador de lo que habían imaginado. En cierto sentido, estos «mitos sobre el profesorado» de la escuela superior pueden funcionar como los «mitos del alumnado» descritos por Measor y Woods. No pretendemos defender el uso de esos mitos sobre profesores en el proceso de transición, sino simplemente señalar que, una vez reconocida su existencia, los «mitos de los alumnos» no resultan en comparación tan innaduros. Ambos sirven para transmitir importantes advertencias en un contexto dominado por la emoción y no por la información.

El grado de ansiedad creado por la transición también difiere según el tipo de estudiantes. En Australia, Breen (1983) y Richards (1980) descubrieron que la información aportada por los docentes de escuelas elementales suele predecir con bastante precisión qué estudiantes pueden tener dificultades para pasar a la escuela secundaria. La ansiedad suele ser mayor entre los chicos que entre las chicas (Garton, 1987; Mertin, Haebich y Lokan, 1989). Los chicos tienen mayores probabilidades que las chicas de verse arrastrados a comportamientos escolares problemáticos, no sólo en calidad de actores, sino también de víctimas (Simmons y Blyth, 1987). La ansiedad varía dependiendo del «tipo» de estudiantes, pero estas pautas de variación presentan un carácter bastante complejo, y no muestran una clara distinción por capacidades, como demostraron por ejemplo (Youngman y Lunzer, 1977). Como veremos dentro de poco, las diferencias más importantes entre estudiantes en cuanto a su actitud con respecto a

la transición no se centran principalmente en esa ansiedad experimentada a corto plazo, sino en su adaptación a largo plazo.

La ansiedad provocada por la transición a la escuela secundaria presenta, de hecho, una corta duración. Power y Cotterell (1981) efectuaron un seguimiento de estudiantes desde el inicio de su último año de escuela elemental hasta el final de su primer año de escuela secundaria. Mostraron diferentes tipos de ansiedad al principio, pero éstos no persistieron durante mucho tiempo. En general, la escuela superior les pareció a los estudiantes bastante mejor de lo que esperaban: más interesante y menos difícil, y con aulas menos estructuradas que implicaban menos compromiso del que habían experimentado en la escuela elemental. Otros estudios también han sugerido que la ansiedad relacionada con aspectos sociales y organizativos de la escuela secundaria desaparece al cabo de poco tiempo (Breen, 1983; Knight, 1984; Mertin *et al.*, 1989; Trebilco, Atkinson y Atkinson, 1977).

Galton y Willcocks (1983) realizaron un estudio sobre alumnos de seis escuelas en pleno proceso de transición, a los que administraron en dos ocasiones unos cuestionarios relativos a la ansiedad de niños y niñas durante ese año de transición. En conjunto, el grado de ansiedad creada por el cambio fue elevado justo antes de la transición, al que siguió una disminución de la misma en noviembre, hecho que volvió a repetirse al siguiente mes de junio (véase también Nisbet y Entwistle, 1969; Youngman y Lunzer, 1977). No obstante, cuando los estudiantes fueron transferidos desde las escuelas con un ambiente más característicamente «primario», los niveles de ansiedad fueron los mismos al principio que después de un año de permanencia en la escuela secundaria. Quizá en este caso se habían minusvalorado las diferencias y minimizado la importancia del cambio.

Sea cual fuere el grado de ansiedad, y a pesar de lo traumática que pudiera resultar en su momento, no debemos olvidar que, en todo caso, su duración es limitada. Es importante recordar que en la transición también encontramos aspectos positivos, como por ejemplo las grandes expectativas que depositan los estudiantes en su nueva escuela, intensificadas a menudo por programas de información bien organizados. Pero es justamente ese mismo carácter prometedor el que mayor peligro entraña: que las expectativas queden incumplidas y los estudiantes sean presa del desencanto. Estos peligros nos alertan sobre las implicaciones de la transición a largo plazo.

Adaptación

Quizá la implicación más importante del meticuloso estudio de Galton y Willcock sobre la transición del estudiante no sean sus revelaciones sobre la ansiedad del estudiante a corto plazo, sino su adaptación a largo plazo a la propia escuela secundaria.

- Aunque casi todos los niños objeto de estudio progresaron de forma adecuada según demostraron las pruebas de habilidades básicas realizadas en los dos últimos años de la escuela elemental, sólo el 63 por ciento demostró ciertos progresos en las mismas pruebas realizadas un año después de la transición, y éstos fueron más pequeños que en los años anteriores.
- Casi una tercera parte obtuvo resultados peores en las pruebas al final del primer año de la escuela secundaria, en comparación a su último año de escuela elemental.
- Los estudiantes experimentaron una disminución en sus logros durante su primer año de escuela secundaria, acompañada de una pérdida de motivación y un menor disfrute de la escuela.
- En el entorno general de la clase de la escuela secundaria, muchos estudiantes se limitaban a hacer apenas lo suficiente para no llamar la atención del profesor.

Estas disminuciones inquietantes en el progreso del estudiante fueron expuestas ante un influyente comité dedicado a revisar la calidad de la educación secundaria para la Autoridad Educativa del Interior de Londres (ILEA, 1984). En Australia, Power y Cotterell (1981) también encontraron una disminución en el grado de satisfacción que ese primer año de escuela secundaria proporcionaba al alumnado (véase también Breen, 1983; Evans, 1983; Richards, 1980). Esta disminución a largo plazo del nivel de satisfacción en relación a la escuela suele ser considerado un problema más importante y difícil de resolver que la ansiedad asociada al primer contacto mantenido con la nueva escuela.

Algunos grupos corren más riesgos que otros en ese proceso de adaptación a largo plazo a la escuela secundaria (véase, por ejemplo, Karp, 1988; King *et al.*, 1988; Radwanski, 1987; Wehlage y Rutter, 1986). Entre ellos se incluyen:

- Los estudiantes de posición socioeconómica más baja (Nisbet y Entwistle, 1966; Spelman, 1979; Wehlage y Rutter, 1986). Esta

vinculación plantea cuestiones no sólo relacionadas con las supuestas deficiencias observadas en este tipo de estudiantes que necesitan ser identificadas y remediadas, sino también en las normas y orientaciones de la escolarización secundaria basadas en objetivos y propósitos típicos de la clase media que, a pesar de todo, forman la cultura dominante (Fine, 1986).

- Estudiantes (a menudo también de posiciones socioeconómicas más bajas) que deben soportar prolongados desplazamientos en autobús hasta sus nuevas escuelas, especialmente en comunidades alejadas (Gorwood, 1986; Ryan, 1976), lo que produce problemas de fatiga, reducción del tiempo disponible para hacer los deberes en casa, y restricción de oportunidades para identificarse y comprometerse con una escuela de amplias dimensiones, más allá del horario escolar.
- Estudiantes pertenecientes a una gran variedad de grupos étno-raciales (LeCompte y Dworkin, 1991). Un estudio sobre las razones que mueven a los alumnos a abandonar los estudios realizados en las escuelas secundarias de Boston descubrió que las prácticas de asistencia, suspensión y retención (que exigen repetición de curso a los estudiantes) aumentaban la desvinculación del estudiante con respecto a la escuela, y estimulaban el abandono de los estudios por parte de los estudiantes que se encontraban en el grupo de riesgo. Los estudiantes negros e hispanos mostraban índices más elevados de absentismo, repetición y suspensión que el resto de la población escolar (véase también Wheelock, 1986; Wehlage y Rutter, 1986).
- Chicos con bajo rendimiento. En su estudio efectuado en Canadá, King *et al.* (1988) concluyeron que la mayoría de los que abandonaban la escuela eran chicos que se encontraban por detrás de sus compañeros en cuanto a la consecución de créditos para la graduación. Un estudio sobre los estudiantes de grado 9 puso de relieve que los chicos formaban un grupo de mayor riesgo que las chicas. Muchos de ellos no habían sido identificados como pertenecientes al grupo de riesgo en el grado 8, y sólo el 23 por ciento recibieron servicios de orientación mientras cursaban el grado 9 (Stennett e Isaacs, 1979). En el estudio de Galton y Willcocks (1983), los índices de rendimiento de chicos y chicas fueron prácticamente los mismos antes de la transición pero, un año más tarde, el 45 por ciento de los chicos había descendido por debajo de su puntuación de la escuela elemental,

mientras que sólo un 15 por ciento de las chicas había sufrido ese mismo proceso.

- Estudiantes con problemas académicos (Karp, 1988; Ainley, 1991), que a menudo cuentan con menor apoyo en las grandes e impersonales escuelas secundarias, y cuya desviación hacia grupos de nivel más bajo puede crear determinadas dificultades.
- Chicos poco atléticos (ILEA, 1988), que tienden a ser, no sólo víctimas de amenazas por parte de sus compañeros, sino que también corren el riesgo de ser marginados si la vida curricular de la escuela se ve indebidamente dominada por las prioridades atléticas.
- Chicas que corren el riesgo de abandonar la fuerza de la seguridad en sí mismas y del autoconcepto que se habían construido durante la escuela elemental (Gilligan, 1989; Robertson, 1992; Simmons y Blyth, 1987). Simmons y Blyth (1987) descubrieron que, durante la transición, las chicas obtenían puntuaciones menos favorables que los chicos en cuanto a autoimagen. Las chicas seguían dando más valor que los chicos a la popularidad entre miembros del mismo sexo. La tendencia prioritaria de las chicas a conceder un elevado valor a la imagen del cuerpo y a la popularidad entre miembros del mismo sexo, las hacía más vulnerables en el periodo de transición a la nueva escuela puesto que el grupo de sus iguales según el cual establecían juicios de valor sobre sí mismas quedaba desmembrado.

El informe de la Inner London Education Authority (1984) argumenta que sería necesario realizar un mayor esfuerzo para identificar a estudiantes con dificultades, antes de la transición a la escuela secundaria (particularmente en relación con el nivel de lectura), y concentrar los recursos en aquellos estudiantes que se incluyen en los grupos de riesgo, antes de que se produjera su transición. En este sentido, sugiere que el último año de la escuela primaria podría ser más crucial de lo que previamente se había reconocido (ILEA, 1988). King *et al.* (1988) sugieren que las escuelas deberían ocuparse de aspectos tales como invertir las pautas previas de fracaso académico, aumentar la seguridad de los estudiantes en sí mismos, mejorar los servicios de orientación, proporcionar programas alternativos, establecer políticas firmes de asistencia a clase, reducir los índices de fracaso escolar, y crear un ambiente escolar positivo que estimule en los estudiantes el sentimiento de pertenecer a la escuela.

La toma de medidas particulares de esta índole podría resultar excepcionalmente importante, pero los enormes esfuerzos realizados por parte de iniciativas nacionales, estatales y de los distintos distritos escolares no han demostrado surgir efecto en la reducción del promedio de alumnos que abandonan los estudios a largo plazo. Quizá, como sugieren Wideen y Pye (1989), esto se deba a que tales medidas dan excesiva importancia a las características específicas y a los factores de riesgo asociados con este último fenómeno, y no lo suficiente a las políticas, prácticas, culturas y estructuras de la escolarización, que generan un descontento estudiantil, en general y, en particular, y el abandono de los estudios como una manifestación de tal descontento. Esto plantea cuestiones no sólo acerca de las necesidades de un conjunto de estudiantes en particular, sino de la estructura general de la educación secundaria actual, y cuestiona hasta qué punto satisface de manera apropiada y efectiva las necesidades de sus jóvenes clientes. Algunos de los temas que exigen atención abarcan aspectos fundamentales y «sagrados» de las escuelas secundarias, como son, por ejemplo, los temas relativos al currículum.

La continuidad del currículum

Power y Cotterell (1981) descubrieron que el mayor descenso en la tasa de satisfacción estudiantil en el primer año de escuela secundaria tenía que ver con los conceptos de «utilidad-pertinencia» y de «claridad-dificultad» en el trabajo escolar. Además, constataron haber detectado diferencias en el proceso que conducía a un cambio de actitud con respecto a asignaturas concretas. Allí donde había una continuidad en el currículum, no se percibía apenas cambio (por ejemplo, en ciencias); allí donde el currículum y la enseñanza sufrían alteraciones para hacerse más expansivos, se percibía una mejora (por ejemplo, en inglés); y en aquellos casos que presentaban alguna inconsistencia, se producía un deterioro (por ejemplo, en matemáticas y ciencias sociales). La extensión de la discontinuidad varía dependiendo de la región y el distrito. En general, sin embargo, existen discontinuidades en muchos ámbitos (Cunningham, 1986; Kefford, 1981; Knight, 1984; Pike, 1983; Powell, 1982).

Muchos autores argumentan que el currículum debería constituir una secuencia ininterrumpida y ordenada en la experiencia educativa de los jóvenes (por ejemplo, Gorwood, 1986; Derricott y Richards,

1980). Algunos profesores, sin embargo, se oponen a estar a expensas de lo que hayan hecho con anterioridad los estudiantes, ya que correrían el peligro de verse perjudicados por etiquetas aplicadas prematuramente. Estos profesores tienen la sensación de que a esos estudiantes se les debería permitir empezar la secundaria desde un «inicio fresco», como una «hoja en blanco» (ILEA, 1984).

Stillman y Maychell (1984) señalan que esta filosofía de «hoja en blanco» no es sostenible, al menos en lo concerniente al currículum. Aunque pudiera darse el caso de que el cambio en el currículum fuese repentino en vez de progresivo, esto, argumentan, debería planificarse, con pleno conocimiento de la experiencia previa, en lugar de dejarlo al azar y a las circunstancias del momento. La decisión de empezar de nuevo o de basarse en el trabajo fundamental anterior, es producto, según ellos, no de una cuidadosa planificación, sino de la falta de comunicación. La repetición no planificada de contenidos en algunos casos, y de lagunas sustanciales en el aprendizaje de otros, son las desafortunadas consecuencias que se derivan de la descoordinación entre escuelas elementales y secundarias a la hora de planificar el currículum a través de la divisoria de traspaso.

Gorwood (1986) descubrió que la falta de voluntad en el profesorado para consultar la continuidad del currículum es más fruto de la reticencia que de la apatía. Sea cual fuere la razón, lo cierto es que el resultado general es una atención deficiente o inconsistente a la continuidad del currículum a través de la divisoria de la escuela elemental. Allí donde se presta la debida consideración a esta cuestión, tiende a suceder sólo con ciertas asignaturas (principalmente en las áreas de gran prestigio académico, como matemáticas, inglés, francés y ciencias), pero no, por ejemplo, en arte, humanidades, música o educación para la salud (Stillman y Maychell, 1984). Además, en su análisis de las reuniones organizadas para establecer una continuidad del currículum en asignaturas particulares, Stillman y Maychell observaron una tendencia a precipitarse prematuramente en la toma de decisiones específicas sobre contenidos, antes que a discutir una «estructura profunda» de la asignatura, habilidades, conceptos, actitudes y conocimientos esenciales de los que los profesores de escuelas elementales y secundarias deberían ocuparse en diferentes etapas. Esta conclusión fue respaldada por una investigación llevada a cabo sobre proyectos pilotos en un distrito escolar de Ontario (Manning, Freeman y Earl, 1991).

Otra forma de abordar el problema de la continuidad del currículum es no dejar su resolución al arbitrio de opciones personales de

profesores o administradores, sino imponer un currículum común o una estructura curricular por decreto legislativo, de modo que el progreso de una fase, o año, al siguiente sea el mismo para todas las escuelas y profesores. ¿Necesitan los profesores asumir alguna responsabilidad en cuanto a la continuidad del currículum de una fase a la siguiente, o pueden las estructuras establecidas hacerlo por ellos? En el capítulo 6 abordaremos estos temas.

Resumen

Los problemas de ansiedad que sufren los estudiantes a corto plazo, los problemas a largo plazo relativos a la disminución del rendimiento y la motivación, y los problemas que persisten sobre la continuidad del currículum son los temas clave en el proceso de transición. Las escuelas y los sistemas escolares no son en modo alguno ajenos a estas dificultades, y muchos de ellos han hecho esfuerzos positivos por mejorar y adaptar su práctica, con objeto de responder más eficazmente a los temas fundamentales de la transición. En el resto del capítulo se revisan algunas de las medidas específicas que ya se han tomado, así como otras que han sido propuestas en este importante ámbito de la reforma escolar.