

INTRODUCCIÓN

Una de las condiciones principales para ejercer una acción educativa eficaz es que los profesores dominen los propósitos y contenidos del nivel 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 alcanzar los propósitos educativos.

Esta finalidad se logrará en el transcurso de la formación profesional junto con el desarrollo de otras competencias didácticas fundamentales establecidas en el perfil de egreso del plan de estudios. 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 de la Educación Básica, Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, 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 los 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 existe entre el desarrollo de habilidades y actitudes, y la adquisición de conocimientos con la idea de que los alumnos reconozcan cómo el logro de ambos tipos de propósitos depende en gran parte de las formas de enseñanza. En particular, los estudiantes, según la especialidad en la que estén 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, la 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. Ésta 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 libros: *¿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 permite 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 Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria) 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, a 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 recordar 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 recomienda 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.

BLOQUE I

LAS FINALIDADES Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

TEMAS:

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:

- 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.
- H. Congreso de la Unión (1993), "Disposiciones generales", en *Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, pp. 49-54.
- Namó de Mello, Guiomar (1991), "¿Qué debe enseñar la escuela básica?", en *Cero en Conducta*, Rodolfo Ramírez R. (trad.), año VI, núm. 28, nov.-dic., México, Educación y Cambio, pp. 57-61.
- Savater, Fernando (1998), "Los contenidos de la enseñanza" y "El eclipse de la familia", en *El valor de educar*, México, Ariel, pp. 37-54 y 55-87.
- Schmelkes, Sylvia (1999), "Reforma curricular y necesidades sociales en México", en *Cero en Conducta*, año XIV, núm. 47, abril, México, Educación y Cambio, pp. 3-15.
- 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.

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 qué 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.
5. Comentar los resultados de esta actividad en grupo y contrastar la información que obtuvieron con las ideas iniciales registradas en la actividad I, distinguiendo coincidencias y discrepancias.
 6. De manera individual, elaborar conclusiones referentes a la relación entre los aprendizajes extraescolares y la función social de la educación básica en México.
 7. 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”.
 8. 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.
 9. 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

TEMAS:

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 este nivel educativo y su relación con los propósitos básicos de la educación secundaria.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- 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.
- Resnick, Lauren B. (1991), "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en *Universidad Futura*, Sylvia Schmelkes (trad.), vol. 2, núm. 6-7, México, uam-a, pp. 33-41.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*, México.
- (1993), *Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria*, México.
- 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.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

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 aspectos que se enlistan, registrando las conclusiones de cada equipo para presentarlas al resto del grupo.
 - Acuerdo o desacuerdo con las perspectivas siguientes: de Resnick sobre el alfabetismo, de Cohen sobre la lectura y escritura, y de Torres sobre "alfabetización total".
 - Las necesidades básicas de aprendizaje en relación con la alfabetización mencionada (Torres) y los objetivos del aprendizaje de la lectoescritura 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 estas actividades.
2. La secuencia 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.

- c) 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 cuestiones siguientes:
 - ¿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?
3. Sistematizar la información obtenida en las actividades anteriores. En equipo, escribir un texto (en un pliego de papel) sobre el tema "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.
 4. 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 la escuela primaria pretende desarrollar y la relación de éstas con las prioridades de la educación secundaria.
 5. Cada equipo explica al grupo la información de los dos cuadros elaborados y cómo se manifiesta la articulación entre la educación primaria y secundaria, tomando en cuenta los siguientes elementos:
 - Los propósitos fundamentales.
 - Los contenidos básicos.
 - Los enfoques de enseñanza.

BLOQUE III

LAS FORMAS DE ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

TEMAS:

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:

- 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.
- Hernández, Cristina, Claudia Hernández, Elvia Reyes, Tania Reyes y Emilio Aparicio (1987), "La escuela secundaria, ¿premio o castigo?", en *Cero en Conducta*, año II, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 16-18.
- Educación y Cambio (1987), "Los alumnos de secundaria opinan" y "¡Por favor, maestros, sean comprensibles!" (1987), en *Cero en Conducta*, año II, núm. 9, mayo-agosto, México, pp. 19-22 y 23-25.
- 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.
- Schmelkes, Sylvia (1995), "Cómo se aprende mejor: notas para discusión", en *Propósitos y contenidos de la educación primaria. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1^{er} semestre, 3^a ed.*, México, SEP, 1999, pp. 42-43.
- SEP, Libros de texto gratuitos. Español y Matemáticas.
 - —, Libros para el maestro. Educación primaria. Español y Matemáticas.
 - —, Libros de texto gratuitos (según especialidad). Educación primaria.
 - —, Libros para el maestro (según especialidad). Educación primaria.
 - (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México.
 - (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México.
- 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.

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 el texto "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, analizar en equipo 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, los 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 el curso 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" 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 el curso 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 y otros. 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 a continuación se sugieren:

Alumnos	Maestros
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que tienen para aprender. • Diferencias o semejanzas entre los conocimientos que adquirieron en la primaria y los que adquieren en la secundaria. • Materiales que más les gustaban en la primaria, cuáles les gustan en la secundaria 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que tienen para trabajar con alumnos de primer grado. • Estrategias de enseñanza que funcionan mejor y por qué. • Asignatura(s) que imparte, cuál(es) causa(n) mayor dificultad a los alumnos y por qué. • 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.

MATERIAL

DE

APOYO

Como hemos visto, el aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y re cuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo. Ni siquiera en todos los animales basta con la mera herencia biológica para conseguir un ejemplar cuajado de la especie (algunos mamíferos superiores y ciertos insectos sociales se transmiten unos a otros conocimientos por la vía de la imitación, cuyas diferencias con la enseñanza propiamente dicha hemos señalado en el capítulo anterior), pero en el caso del género humano ese proceso formativo no hereditario es totalmente necesario. Quizá no resulte inevitable contraponer abruptamente el programa genético al aprendizaje social, lo que heredamos por la biología y lo que nos transmiten nuestros semejantes: algunos etólogos como Eibl - Eibesfeldt aseguran que estamos genéticamente programados para adquirir destrezas que sólo pueden enseñarnos los demás, lo que establecería una complementariedad intrínseca entre herencia biológica y herencia cultural.

Lo primero que la educación transmite a cada uno de los seres pensantes es que no somos únicos, que nuestra condición implica el intercambio significativo con otros parientes simbólicos que confirman y posibilitan nuestra condición. Lo segundo, ciertamente no menos relevante, es que no somos los *iniciadores* de nuestro linaje, que a parecemos en un mundo donde ya está vigente la huella humana de mil modos y existe una tradición de técnicas, mitos y ritos de la que vamos a formar parte y en la que vamos también a formarnos. Para el ser humano, éstos son los dos descubrimientos originarios que le abren a su vida propia: la sociedad y el tiempo. En el medio social sus capacidades y aptitudes biológicas cuajarán en humanidad efectiva, que sólo puede venirnos de los semejantes; pero también aprenderá que esos semejantes no están todos de hecho presentes, que muchos ya murieron y que sin embargo sus descubrimientos o sus luchas siguen contando para él como lecciones vitales, lo mismo que otros aún no han nacido aunque ya le

corresponde a él tenerlos en cuenta para mantener o renovar el orden de las cosas.

El *tiempo* es nuestro invento más característico, más determinante y también más intimidatorio: que todos los modelos simbólicos según los cuales organizan su vida los hombres en cualquier cultura sean indefectiblemente temporales, que no haya comunidad que no sepa del pasado y que no se proyecte hacia el futuro es quizá el rasgo menos animalesco que hay en nosotros. Un filósofo español exiliado en México, José Gaos, escribió un libro titulado *Dos exclusivas del hombre: la mano y el tiempo*. La función de la mano, pese a toda su capacidad técnica liberada por el abandono de la marcha cuadrúpeda, me parece menos relevante que la del tiempo. La panorámica temporal es el contrapeso de nuestra conciencia de la muerte inexorable, que nos aísla aterradoramente entre todos los seres vivos. Los animales no necesitan el tiempo, porque no saben que van a morir; nosotros a través del tiempo ampliamos los márgenes de una existencia que conocemos efímera y precedemos nuestro presente de mitos que lo hipotecan o enfatizan y de un más allá terreno o ultraterreno, tanto da- que nos consuela.

Por vía de la educación no nacemos al mundo sino al tiempo: nos vemos cargados de símbolos y famas pretéritas, de amenazas y esperanzas venideras siempre populosas, entre las que se escurrirá apenas el agobiado presente personal. Es tentador pero inexacto decir que los objetos inanimados o los animales permanecen en un eterno presente.

Quien no tiene tiempo tampoco puede tener presente. Por eso algunos adversarios del tiempo, que han intentado zafarse retóricamente de él –de otro modo es imposible- considerándolo no la compensación sino la cifra misma de la muerte, rechazan también la obligación del presente:

*¿Qué es el presente?
Es algo relativo al pasado y al futuro.
Es una cosa que existe en virtud de que
existen otras cosas.
Yo quiero sólo la realidad, las cosas
sin presente.
No quiero incluir el tiempo en mi haber
No quiero pensar en las cosas como
presentes;*

*quiero pensar en ellas como cosas.
no quiero separarlas de sí mismas,
tratándolas
de presentes.*

(FERNANDO PESSOA, «Alberto Caeiro»)

Sin embargo, pese a estas rebeliones poéticas, el tiempo es nuestro campo de juego. Como establece un estudioso de temas educativos, Juan Del Val, «el manejo del tiempo es la fuente de nuestra grandeza y el origen de nuestras miserias, y es un componente esencial de nuestros modelos mentales». La enseñanza está ligada intrínsecamente al tiempo, como transfusión deliberada y socialmente necesaria de una memoria colectivamente elaborada, de una imaginación creadora compartida. No hay aprendizaje que no implique conciencia temporal y que no responda directa o indirectamente a ella, aunque los perfiles culturales de esa conciencia -cíclica, lineal, trascendente o immanente, de máximo o mínimo alcance cronológico...- sean enormemente variados.

Y el tiempo también confiere la calificación más necesaria a los educadores, como señalamos en el capítulo anterior: lo primero para educar a otros es haber vivido *antes* que ellos, es decir, no el simple haber vivido en general -es posible y frecuente que un joven enseñe cosas a alguien de mayor edad-, sino haber vivido antes del conocimiento que desea transmitirse. Por lo común los adultos y los viejos poseen este requisito frente a los muy pequeños, sobre todo en las sociedades más apoyadas en la memoria oral que en la escritura, pero la sabiduría tiene su propia forma de temporalidad y la experiencia crea un pasado de descubrimientos que siempre podemos transmitir a quien no lo comparte, aunque sea alguien en la cronología biológica anterior a nosotros. De aquí que todos los hombres seamos capaces de enseñar algo a nuestros semejantes e incluso que sea inevitable que antes o después, aunque de mínimo rango, todos hayamos sido maestros en alguna ocasión.

La función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar, lo cual por cierto suele sulfurar a los pedantes de la pedagogía que se consideran al oírlo destituidos en la especialidad docente que creen monopolizar. Los niños, por ejemplo, son los mejores maestros de otros niños: en cosas nada triviales; como el aprendizaje de diversos

juegos. ¿Hay algo más patéticamente superfluo que los esfuerzos de algunos adultos por enseñar a los niños a jugar las canicas, al escondite o con soldaditos como si los compañeros de juegos no les bastaran para esos menesteres docentes? Los mayores se empeñan en lograr que jueguen como ellos jugaban, mientras que los niños más espabilados muestran a los otros cómo van a jugar ellos de ahora en adelante, conservando pero también sutilmente alterando la tradición cultural del juego.

Se enseñan los niños entre sí, los jóvenes adiestran en la actualidad a sus padres en el uso de sofisticados aparatos, los ancianos inician a sus menores en el secreto de artesanías que la prisa moderna va olvidando pero también aprenden a su vez de sus nietos hábitos y destrezas insospechadas que pueden hacer más cómodas sus vidas. En el terreno erótico, el experimentado magisterio de la mujer madura ha sido decisivo en nuestra cultura -sobre todo en los siglos XVIII y XIX- para la formación amorosa de los jóvenes varones; a este respecto, las mujeres casi siempre fueron generosamente pedagógicas en su disposición a corregir la torpeza técnica e inmadurez sentimental de los neófitos, mientras que en similares circunstancias los hombres se aprovechan de tales deficiencias y a veces las perpetúan para consolidar su placer o su dominio. Aún hay mucho más: podemos hablar de la educación indirecta que nos llega a todos permanentemente, jóvenes y mayores, a través de las obras y los ejemplos con que influyen en nuestra cotidianidad urbanistas, arquitectos, artistas, economistas, políticos, periodistas y creadores audiovisuales, etc. La condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien. De mi paso nada glorioso (ni gozoso) por el servicio militar guardo una lección provechosa: el capitán me enseñó cómo se cumplimenta un cheque bancario, minúscula tarea que nunca hasta entonces había realizado. Si incluso en el servicio militar puede uno aprender algo útil, ello prueba más allá de toda duda que nadie puede librarse de instruir ni de ser instruido, sean cuales fueren las circunstancias...

Siendo así las cosas y el mutuo aprendizaje algo generalizado y obligatorio en toda comunidad humana, parecería a primera vista innecesario que se instituya la enseñanza como dedicación *profesional* de unos cuantos. En efecto, gran parte de los grupos humanos

primitivos carecieron de instituciones educativas específicas: los más experimentados enseñaban a los inexpertos, sin constituir para ello un gremio de especialistas en la docencia, y todavía muchas enseñanzas se transmiten así en nuestros días, aun en las sociedades más desarrolladas: por ejemplo en el seno de la familia, de padres a hijos. Así aprendemos el lenguaje, el más primordial de todos los saberes y la llave para cualquier otro. Pero aquellas sociedades primitivas sólo poseían unos conocimientos empíricos limitados y una forma de vida prácticamente única para todos los hombres y todas las mujeres; en cuanto a los padres, pueden enseñar a los hijos su propio oficio o su propia manera de preparar las confituras, pero no otras profesiones, otras especialidades gastronómicas y sobre todo ciencias de alta complejidad. y es que el hecho de que cualquiera sea capaz de enseñar algo (incluso que inevitablemente enseñe algo a alguien en su vida) no quiere decir que *cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa*. La institución educativa aparece cuando lo que ha de enseñarse es un saber científico, no meramente empírico y tradicional, como las matemáticas superiores, la astronomía o la gramática. Según las comunidades van evolucionando culturalmente, los conocimientos se van haciendo más abstractos y complejos, por lo que es difícil o imposible que cualquier miembro del grupo lo posea de modo suficiente para enseñarlos. Simultáneamente aumenta el número de opciones profesionales especializadas que no pueden ser aprendidas en el hogar familiar. De ahí que aparezcan instituciones docentes específicas que nunca podrán monopolizar la función educativa -aunque a veces la vanidad profesional de sus ejercientes así lo pretenda- sino que conviven con las otras formas menos formalizadas y más difusas de aprendizaje social, tan imprescindible como ellas. No todo puede aprenderse en casa o en la calle, como creen algunos espontaneístas despistados que sueñan con simplicidades neolíticas, pero tampoco Oxford o Salamanca tienen unos efectos mágicos radicalmente distintos a los de la niña que enseña a otra en el parque a saltar a la comba.

Bien, se enseña en todas partes y por parte de todos, a veces de modo espontáneo y otras con mayor formalidad, pero ¿qué es lo que puede enseñarse y debe aprenderse? Antes dijimos que la enseñanza nos revela por principio nuestra filiación simbólica con otros semejantes sin los que nuestra humanidad no llega a realizarse plenamente y la condición

temporal en la que debemos vivir, como parte de una tradición cognoscitiva que no empieza con cada uno de nosotros y que ha de sobrevivirnos. Sin embargo, ahora parece llegado el momento de intentar detallar algo más. Ya señalamos que toda educación humana es deliberada y coactiva, no mera mimesis: parece indicado por tanto precisar y sopesar los objetivos concretos que tal educación ha de proponerse.

Si afrontamos esta tarea con esa amplitud insaciable que es propia del pensamiento filosófico, el empeño resulta abrumador. Como dice con razón Juan Delval, «una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos». Me apresuro a reconocer mi ineptitud y desgana para tratar aquí suficientemente tales cuestiones, salvo tangencialmente. Por otra parte, sería una presunción inaguantable intentar resolverlas de un plumazo desde una perspectiva egotista. Nuestras sociedades actuales son axiológicamente muy complejas y están en muchos aspectos desconcertadas, pero comparten también principios que a veces su propia aceptación implícita hace pasar por alto. Quizá podamos dar ciertas cosas por supuestas a estas alturas históricas de la modernidad, aunque no sea más que para seguir explorando a partir de ellas. Recordando siempre, desde luego, que la pregunta que pone incluso lo mejor asentado en entredicho también forma parte irrevocable de nuestra herencia cultural.

Como nunca resulta infructuoso en estos casos que nos comprometen con lo esencial, volvamos a los griegos. Aunque a lo largo de su historia se dieron distintos modos de *paideia* (ideal educativo griego), según las ciudades-Estado o polis y las épocas, se les puede atribuir en el momento tardío del helenismo la inauguración de una distinción binaria de funciones que en cierto modo colea todavía entre nosotros: la que separa la educación propiamente dicha por un lado y la instrucción por otro. Cada una de las dos era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro. El pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno "del hogar y que convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio el maestro era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los

niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario. y es que los griegos distinguían la vida activa, que era la que llevaban los ciudadanos libres en la polis cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida productiva, propia de labriegos, artesanos y otros siervos: la educación brindada por el pedagogo era imprescindible para destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda.

En líneas generales la educación, orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas. y esto ha sido así' incluso en épocas menos caballerescas que la griega clásica, cuando ya las actividades laborales no eran vistas con displicencia o altanería. Sin embargo, hasta finales del siglo XVIII la instrucción técnico-científica no alcanzó una consideración comparable en la enseñanza a la educación cívico-moral. En su gran *Enciclopedia*, Diderot no retrocede ante el estudio de artesanías antes tan desdeñadas como la albañilería o las artes culinarias; y todos los ilustrados de aquella época valoraban el *espíritu de geometría* como el talento intelectual más agudo, más razonable y más independiente de prejuicios. A partir de entonces se empieza a considerar que los conocimientos que brinda la instrucción son imprescindibles para fundar una educación igualitaria y tolerante, capaz de progresar críticamente más allá de los tópicos edificantes aportados por la tradición religiosa o localista. Más tarde, la proporción de estima se invierte y los conocimientos técnicos, cuanto más especializados y listos para un rendimiento laboral inmediato mejor, han llegado a ser tasados por encima de una formación cívica y ética sujeta a incansables controversias. El modelo científico del saber es más bien unitario, mientras que las propuestas morales y políticas se enfrentan con multiplicidad cacofónica: por lo tanto, algunos llegan a recomendar que la enseñanza institucional se atenga a lo seguro y práctico -lo que tiene una aplicabilidad laboral directa-, dejando a las familias y otras instancias ideológicas el encargo de las formas de socialización más controvertidas. En el

próximo capítulo volveremos más extensamente sobre tales planteamientos...

Esta contraposición educación *versus* instrucción resulta hoy ya notablemente obsoleta y muy engañosa. Nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía cívica y ética de un ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesionalmente; y la mejor preparación técnica, carente del básico desarrollo de las capacidades morales o de una mínima disposición de independencia política, nunca potenciará personas hechas y derechas sino simples robots asalariados. Pero sucede además que separar la educación de la instrucción no sólo resulta indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir ni viceversa. ¿Cómo van a transmitirse valores morales o ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar de otras culturas y países, sin hacer reflexiones tan elementales como se quieran sobre la psicología y la fisiología humanas o sin emplear algunas nociones de información filosófica? ¿y cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin inculcarle respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas o las artes sin formarse a la vez en lo que la convivencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen?

Dejemos de lado por el momento la dicotomía falsa entre educación e instrucción. Puede haber otras intelectualmente más sugestivas, como. Por ejemplo la que John Passmore establece entre capacidades *abiertas* y *cerradas*. La enseñanza nos adiestra en ciertas capacidades que podemos denominar «cerradas», algunas estrictamente funcionales -como andar, vestirse o lavarse- y otras más sofisticadas, como leer, escribir, realizar cálculos matemáticos o manejar un ordenador. Lo característico de estas habilidades sumamente útiles y en muchos casos imprescindibles para la vida diaria es que pueden llegar a dominarse por completo de modo perfecto. Habrá quien se dé más maña en llevarlas a cabo o sea más rápido en su ejecución, pero una vez que se ha aprendido su secreto, que se les ha *cogido el truco*, ya no se puede ir de modo significativo más allá. Cuando alguien llega a saber ponerlas en práctica, conoce cuanto hay que saber respecto ellas y no cabe más progreso o virtuosismo Importante en su ejercicio

posterior: una vez que se aprende a leer, contar o lavarse los dientes, se puede ya leer, contar o lavarse los dientes *del todo*.

Las capacidades «abiertas», en cambio, son de dominio gradual y en cierto modo infinito. Algunas son elementales y universales, como hablar o razonar, y otras sin duda optativas, como escribir poesía, pintar o componer música. En los comienzos de su aprendizaje, las capacidades abiertas se apoyan también sobre «trucos», como las cerradas, y ocasionalmente incluso parten de competencias cerradas (v. gr.: antes de escribir poesía, hay que saber leer y escribir). Pero su característica es que nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, que su pleno dominio jamás se alcanza, que cada individuo desarrolla interminablemente su conocimiento de ellas sin que nunca pueda decirse que ya no puede ir de modo relevante más allá. Otra diferencia: el ejercicio repetido y rutinario de las capacidades cerradas las hace más fáciles, más seguras, disuelve o resuelve los problemas que al comienzo planteaban al neófito; en cambio, cuanto más se avanza en las capacidades abiertas más opciones divergentes se ofrecen y surgen problemas de mayor alcance. Una vez dominadas, las capacidades cerradas pierden interés en sí mismas aunque siguen conservando toda su validez instrumental; por el contrario, las capacidades abiertas se van haciendo más sugestivas aunque también más inciertas a medida que se progresa en su estudio. El éxito del aprendizaje de capacidades cerradas es ejercerlas olvidando que las sabemos; en las capacidades abiertas, implica ser cada vez más conscientes de lo que aún nos queda por saber.

Pues bien, sin duda la propia habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizá de todas ellas, y cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados o abiertos, sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha. La capacidad de aprender está hecha, de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido. En una palabra, de *actividad* permanente del alumno y nunca de aceptación pasiva de los conocimientos ya deglutidos por el maestro que éste deposita

en la cabeza obsecuente. De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es *enseñar a aprender*. Según el conocido dictamen de Jaime Balmes, el arte de enseñar a aprender consiste en formar fábricas y no almacenes. Por supuesto, dichas fábricas funcionarán en el vacío si no cuentan con provisiones almacenadas a partir de las cuales elaborar nuevos productos, pero son algo más que una perfecta colección de conocimientos ajenos. El cruel Ambrose Bierce, en su *Diccionario del diablo*, definió la erudición como «el polvo que cae de las estanterías en los cerebros vacíos». Es una *boutade* injusta porque cierta erudición es imprescindible para despertar y alimentar la capacidad cerebral, pero acierta como dicitario contra la tentación escolar de convertir la enseñanza en mera memorización de datos, autoridades y gestos rutinarios de reverencia intelectual ante lo respetado.

Volvamos a la primariamente estéril contraposición entre educación e instrucción. Bien entendidas, la primera equivaldría al conjunto de las actividades abiertas -entre las cuales la ética y el sentido crítico de cooperación social no son las menos distinguidas- y la segunda se centraría en las capacidades cerradas, básicas e imprescindibles pero no suficientes. Los espíritus poseídos por una lógica estrictamente utilitaria (que suele resultar más inútil de todas) suelen suponer que hoy sólo la segunda cuenta para asegurarse una posición rentable en la sociedad, mientras que la primera corresponde a ociosas preocupaciones ideológicas, muy bonitas pero que no sirven para nada. Es rotundamente falso y precisamente ahora más falso que nunca, cuando la flexibilización de las actividades laborales y lo constantemente innovador de las técnicas exige una educación abierta tanto o más que una instrucción especializada para lograr un acomodo ventajoso en el mundo de la producción.

Coinciden en tal apreciación los principales expertos en pedagogía que venimos consultando. Según opinión de Juan Del Val «una persona capaz de; pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica». y aún con mayor énfasis en la sociología actual remacha este punto de vista Juan Carlos Tedesco: «La capacidad de abstracción, la creatividad, la

capacidad de pensar de forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general. [...] El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de *formación de la personalidad*. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela -o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación- debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad.» Ni siquiera el más estrecho utilitarismo autoriza hoy -ni probablemente autorizó nunca- a menospreciar la formación social e inquisitiva del carácter frente al aprendizaje de datos o procedimientos técnicos. Tendremos sin duda ocasión de volver en los capítulos sucesivos sobre estas cuestiones fundamentales.

Educación, instrucción, numerosos conocimientos cerrados o abiertos, estrictamente funcionales o generosamente creativos: las asignaturas que la escuela actual han de transmitir se multiplican y subdividen hasta el punto mismo de lo abrumador y además se habla de un *currículum oculto*, es decir, de objetivos más o menos vergonzantes que subyacen a las prácticas educativas y que se transmiten sin hacerse explícitos por la propia estructura jerárquica de la institución. Hace más de seis décadas Bertrand Russell advirtió que «ha sido costumbre de la educación favorecer al Estado propio, a la propia religión, al sexo masculino ya los ricos».y recientemente Michel Foucault ha mostrado los engranajes según los cuales todo saber y también su transmisión establecida mantienen una vinculación con el poder o, mejor, con los difundidos poderes varios que actúan normalizadora y disciplinalmente en el campo social. También habrá que volver más adelante sobre tales planteamientos. Pero para acabar este capítulo nos referiremos a la asignatura esencial de ese «*currículum oculto*» que ganaría haciéndose explícita y que desde luego no puede ser abolida siguiendo un criterio falsamente libertario sin desvirtuar el sentido mismo de toda la educación. Me refiero a la propuesta de

modelos de autoestima a los educandos como resultado englobador de todo su aprendizaje.

Como la humanización es un proceso en el cual los participantes se dan unos a otros aquello que aún no tienen para recibirlo de los demás a su vez, el *reconocimiento* de lo humano por lo humano es un imperativo en la vía de maduración personal de cada uno de los individuos. El niño necesita ser reconocido en su cualidad irreplicable por los demás para aspirar a confirmarse a sí mismo sin angustia ni desequilibrio en el ejercicio intersubjetivo de la humanidad. Pero ese reconocimiento implica siempre una valoración, una apreciación en más o en menos, un modelo de excelencia que sirve de baremo para calibrar lo reconocido. El reconocimiento de lo humano por lo humano no es la simple constatación de un hecho sino la confrontación con un ideal. Entrar en cualquier comunidad exige internarse en una espesura de ponderaciones simbólicas: algunos sociólogos, destacadamente Pierre Bourdieu, han estudiado la compleja búsqueda de la *distinción* que preside el intercambio social y que orienta significativamente también las formas educativas. Una de las principales tareas de la enseñanza siempre ha sido por tanto promover modelos de excelencia y pautas de reconocimiento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos.

Tales modelos pueden estar comúnmente basados en criterios detestables, como los apuntados por Russell (la riqueza, el sexo, la pertenencia terminada nación o a cierta profesión de fe resa, la raza, la preeminencia en los círculos mundanos, la sintonía con las altas esferas del gobierno, la obediencia ciega o la rebelión sectaria, etc.), pero también pueden estarlo en otros dirigidos a reforzar la autonomía personal, el conocimiento veraz y la generosidad o el coraje. Lo único seguro es que si por una timorata dimisión de sus funciones la escuela renuncia a este designio justificándose con autoengaños como la supuesta necesidad de «neutralidad» o el relativismo axiológico, los niños y adolescentes negociarán su auto estima en otros mercados porque humanamente nadie puede pasarse sin ella. Como indica Jerome Bruner, «la escuela, en mayor grado de lo que solemos constatar, compite con miríadas de /antiescuelas" en la provisión de distinción, identidad y autoestima está en competición con otras partes de la sociedad que ofrecen también tales valores, quizá con deplorables consecuencias para la sociedad». Los modelos brindados por los edificadamente nada

edificantes medios audiovisuales, las bandas callejeras, las sectas integristas o los movimientos políticamente violentos y tantas otras ofertas ominosas sustituirán a la educación en un terreno que no puede abandonar sin negarse a sí misma. De la renuncia o fracaso de la escuela en este terreno provienen la mayoría de los trastornos juveniles que tanto alarman a las personas bienpensantes, es decir, a las que suelen alarmarse más y pensar menos. y precisamente a menudo los clamores de esta alarma refuerzan los modelos pedagógicos más contraproducentes. En el capítulo sexto de este libro retomaremos la discusión del asunto.

**LEY GENERAL DE EDUCACIÓN
CAPITULO I
DISPOSICIONES GENERALES***

ARTÍCULO 1°. Esta Ley regula la educación que imparten el Estado Federación, entidades federativas y municipios sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social. La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

ARTÍCULO 2°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo ya la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7°.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 3°. El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

ARTÍCULO 4°. Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de

edad cursen la educación primaria y la secundaria.

ARTÍCULO 5°. La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

ARTÍCULO 6°. La educación que el Estado imparta será gratuita. Las donaciones destinadas a dicha educación en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo.

ARTÍCULO 7° La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.

II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos.

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.

IV. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional—el español—, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad;

VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos;

* Promulgada el 12 de julio de 1993 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX. Estimular la educación física y la práctica del

X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y

XII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

ARTÍCULO 8°. El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan –así como toda la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan-, se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

I. Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

II. Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica ya la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el

cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

ARTÍCULO 9°. Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal,

ARTÍCULO 10. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios es un servicio público. Constituyen el sistema educativo nacional:

I. Los educandos y educadores;
II. Las autoridades educativas;
III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

IV. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y;

VI. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

ARTÍCULO 11. La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a las autoridades educativas de la Federación, de las entidades federativas y de los municipios, en los términos que la propia Ley establece.

Para efectos de la presente Ley, se entenderá por:

I. Autoridad educativa federal, o Secretaría, a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal;

II. Autoridad educativa local al ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación, así como a las entidades que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa, y

III. Autoridad educativa municipal al ayuntamiento de cada municipio.

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 Sao 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 Sao 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. Lo que 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

* Tomado de: Guiomar de Mello. Social Democracia e Educação teses para discussao. Sao Paulo, 1990, 2a. edición, Cortéz Editora/Autores Asociados. (El título original del artículo es "Scola nao é partido"). Traducción de Rodolfo Ramirez R.

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 curriculum, 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, un niño o adulto sólo serían alfabetizados con las palabras del lenguaje local. ¿Quién no se acuerda del famoso tijolo transformado en "tu já le"? 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 1500 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 60, se apropió muy bien de ese discurso supuestamente respetuoso de la cultura

popular y desplegó ríos de dinero en el nordeste 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 de labrador aprende en casa a plantar, el de 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 esa pregunta 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 el 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 Napa 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 curriculum 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 currículas, 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 varias veces confundir 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 cavadas de la realidad física y social.

Constataremos para empezar un hecho obvio: los niños siempre han pasado mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años. Antes de ponerse en contacto con sus maestros ya han experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante -cuando no decisivo- durante la mayor parte del período de la enseñanza primaria. En la familia el niño aprende -o debería aprender- aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes les rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc. Todo ello conforma lo que los estudiosos llaman «socialización primaria» del neófito, por la cual éste se convierte en un miembro más o menos estándar de la sociedad. Después la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc., llevarán a cabo la socialización secundaria, en cuyo proceso adquirirá conocimientos y competencias de alcance más especializado. Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas; en caso contrario, los maestros o compañeros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (es decir, haciendo apto para la vida civil) a quien debería ya estar listo para al menos elementales aprendizajes. Por descontado, estos niveles en la socialización, y el concepto mismo de «socialización» no son tan plácidamente nítidos como la ortodoxia sociológica puede inducirnos a pensar.

En la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje escolar: el clima familiar está recalentado de *afectividad*, apenas existen barreras distanciadoras entre los parientes que conviven juntos y la enseñanza se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas.

Del abigarrado y con secuencia hostil mundo exterior el niño puede refugiarse en la familia, pero de la familia misma ya no hay escape

posible, salvo a costa de un desgarramiento traumático que en los primeros años prácticamente nadie es capaz de permitirse. El aprendizaje familiar tiene pues como trasfondo el más eficaz de los instrumentos de coacción: la amenaza de perder el cariño de aquellos seres sin los que uno no sabe aún cómo sobrevivir. Desde la más tierna infancia, la principal motivación de nuestras actitudes sociales no es el deseo de ser amado (pese a que éste tanto nos condiciona también) ni tampoco el ansia de amar (que sólo nos seduce en nuestros mejores momentos) sino el *miedo a dejar de ser amado* por quienes más cuentan para nosotros en cada momento de la vida, los padres al principio, los compañeros luego, amantes más tarde, conciudadanos, colegas, hijos, nietos... hasta las enfermeras del asilo o figuras equivalentes en la última etapa de la existencia. El afán de poder, de notoriedad y sobre todo de dinero no son más que paliativos sobrecogidos y anhelosos contra la incertidumbre del amor, intentos de protegernos frente al desamparo en que su eventual pérdida nos sumiría. Por eso afirmaba Goethe que da más fuerza saberse amado que saberse fuerte: la certeza del amor, cuando existe, nos hace invulnerables. Es en el nido familiar cuando éste funciona con la debida eficacia, donde uno paladea por primera y quizá última vez la sensación reconfortante de esta invulnerabilidad. Por eso los niños felices nunca se restablecen totalmente de su infancia y aspiran durante el resto de su vida a recobrar como sea su fugaz divinidad originaria. Aunque no lo logren ya jamás de modo perfecto, ese impulso inicial les infunde una confianza en el vínculo humano que ninguna desgracia futura puede completamente borrar, lo mismo que nada en otras formas de socialización consigue sustituirlo satisfactoriamente cuando no existió en su día.

Me refiero a una cosa rara, rarísima, quizá en cierto modo pensada, los niños felices, los niños mimados o superprotegidos. Puede que se trate de un ideal inalcanzable en referencia al cual sólo pueden existir grados de aproximación, nunca la perfección irrefragable (también la felicidad familiar es una de esas capacidades abiertas de las que hablábamos en el capítulo precedente). En cualquier caso, tal es el ideal que justifica a la familia y también lo que más la compromete. La educación familiar funciona por vía del *ejemplo*, no por sesiones discursivas de

trabajo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos junto a la recompensa de caricias y castigos distintos para cada cual, cortados a nuestra medida (o que configuran la medida que nos va a ser ya siempre propia). En una palabra, este aprendizaje resulta de la *identificación* total con sus modelos o del rechazo visceral, patológicamente herido de los mismos (no olvidemos, ¡ay! que abundan más los niños infelices que los felices), nunca de su valoración crítica y desapasionada. La familia brinda un menú lectivo con mínima o nula elección de platos pero con gran condimento afectivo de los que se ofrecen. Por eso lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de *principios* moralmente estimables que resistirán luego las tempestades de la vida, pero en los desfavorables hace arraigar *prejuicios* que más tarde serán casi imposibles de extirpar. y claro está que la mayor parte de las veces principios y prejuicios van mezclados de tal modo que ni siquiera al interesado, muchos años más tarde, le resulta sencillo discernir los unos de los otros...

En cualquier caso, este protagonismo para bien y para mal de la familia en la socialización primaria de los individuos atraviesa un indudable eclipse en la mayoría de los países, lo que constituye un serio problema para la escuela y los maestros. Así se refiere a los efectos de esta mutación Juan Carlos Tedesco: «Los docentes perciben este fenómeno cotidianamente, y una de sus quejas más recurrentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para: las cuales no está preparada.» El grito provocador de André Gide -«¡familias, os odio!»- que tanto eco tuvo en aquellos años sesenta propensos a las comunas y el vagabundeo parece haber sido sustituido hoy por un suspiro discretamente murmurado: «familias, os echamos de menos...». Cada vez con mayor frecuencia, los padres y otros familiares a cargo de los niños sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de su conciencia social y las abandonan a los maestros,

mostrando luego tanta mayor irritación ante los fallos de éstos cuanto que no dejan de sentirse oscuramente culpables por la obligación que rehuyen. Antes de ir más adelante será cosa de señalar un poco como a tientas algunas de las causas que concurren en esta desgana de la familia ante sus funciones específicas (hablo siempre de las funciones *educativas*, que la familia puede descuidar aun cumpliendo suficientemente otras).

No me refiero a causas sociológicas, como la incorporación de la mujer al mercado de trabajo y su igualación en muchos planos con los varones, la posibilidad de recurrir al divorcio y la variabilidad que introduce en las relaciones de pareja, la reducción del número de miembros fijos en la familia por ser cada vez más costosa o problemática la convivencia doméstica de varias generaciones de parientes, la «profesionalización» del servicio de hogar que pasa de ser el nivel más humilde de la escala familiar -pero familia al fin y al cabo- a una prestación puntual que sólo pueden permitirse de forma estable las elites económicas, etc. La principal consecuencia de estas transformaciones es que en los hogares modernos de los países desarrollados cada vez hay menos mujeres, ancianos y criados, que antes eran los miembros de la familia que más tiempo pasaban en casa junto a los niños. Pero dejemos a la sociología de la familia el estudio de esta evolución del núcleo doméstico, sus implicaciones laborales y urbanísticas, etc., pues no faltan precisamente análisis sobre tales temas que sería incapaz de mejorar y que me parece ocioso repetir.

Me atrevo en cambio a proponer otra vía de acercamiento al asunto, sin duda ligada en gran medida a lo anterior pero de corte más psicológico o si se prefiere estrictamente *moral*. Quiero referirme al fanatismo por lo juvenil en los modelos contemporáneos de comportamiento. Lo joven, la moda joven, la despreocupación juvenil, el cuerpo ágil y hermoso eternamente joven a costa de cualesquiera sacrificios, dietas y remiendos, la espontaneidad un poquito caprichosa, el deporte, la capacidad incansablemente festiva, la alegre camaradería de la juventud...son los ideales de nuestra época. De todas, quizá, pero es que en nuestra época no hay otros que les sirvan de alternativa más o menos resignada. Cioran dice en alguna parte que «quien no muere joven, merece morir». El espíritu del tiempo asegura hoy que quien no es joven ya está muerto. La

obsesión terapéutica de nuestros Estados (dictada en gran parte por una sanidad pública siempre deseosa de ahorro) propone los síntomas de pérdida de juventud como la primera de las enfermedades, la más grave, la más *culpable* de todas. No hay ya -o no hay apenas- ideales *senior* en nuestras sociedades, salvo esos viejos monstruosos pero envidiados, por los cuales, como suele decirse, «no pasa el tiempo». Ser viejo y parecerlo, ser un viejo que asume el tiempo pasado, es algo casi obsceno que condena al pánico de la soledad y del abandono. A los viejos nadie les desea ya -ni erótica ni laboralmente- y la primera norma de la supervivencia social es mantenerse deseable. Para que la vida siga gustando es preciso vivir de gustar y, aunque sobre gustos se dice que no hay nada escrito, no parece aventurado escribir que a nadie le gustan demasiado los viejos.

Pero viejo se es enseguida: cada vez antes, ay! Aunque las arterias aún resistan la esclerosis, se conserve la piel lozana y el paso razonablemente elástico, otros síntomas peligrosos denuncian la ancianidad. La madurez, por ejemplo, esa aleación de experiencia, paciente escepticismo, moderación y sentido de la responsabilidad. «La madurez lo es todo», dijo el pobre rey Lear, aunque demasiado tarde. Por mucho que de labios para afuera se le pueda dar la razón públicamente, en el fondo la madurez resulta sospechosa y peligrosamente antipática. Quienes por cronología deberían aceptarla se apresuran a rechazarla con esforzados ejercicios de inmadurez (junto a los que llevan a cabo para librarse de las canas, los «michelines» y el colesterol) recordando quizá que en su juventud se les enseñó a desconfiar de todos los mayores de treinta años como tiranos en potencia.

De ahí que la experiencia, ese aprendizaje por la vía del placer y del dolor, esté en franco desprestigio. El *senior* que se niega a serlo presenta frente a ella dos modalidades de repugnancia: o bien se enorgullece de su invulnerable continuidad («yo sigo pensando lo mismo que a los diecisiete años», como si el primero de los índices del pensamiento no fuese cambiar de forma de pensar), o bien sufre una *metanoia* absoluta de fidelidades e ideales que descarta por completo los del pasado como una enfermedad sin consecuencias: todo menos aceptar que a lo largo de los años no ha habido más remedio que *aprender* algo. Los revolucionarios más proclives a la retórica mística llevan largo

tiempo reclamando el «hombre nuevo» que regenerará el orden del mundo y por eso idealizan la «generosa pureza» de los jóvenes, es decir, su falta de experiencia vital que se transforma fácilmente en radicalismo manipulable. En el terreno laboral, tampoco la experiencia tiene demasiado buena prensa, pues se prefiere el joven virgen de toda malicia y condicionamiento previo que por no tener aprendida ninguna maña anterior se hace tanto más rápidamente con el manejo de los novísimos aparatos que cada mes salen al mercado... amén de ser menos ducho en reivindicar derechos sindicales. El héroe de nuestro tiempo ya no es el protagonista de Lermontov sino Bill Gates o Macaulay Culkin, los adolescentes prodigiosos que ni siquiera han necesitado crecer para hacerse multimillonarios...

Sin embargo, para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser *adulto*. y me temo que este papel no puede decidirse por sorteo ni por una votación asamblearia. El padre que no quiere figurar sino como «el mejor amigo de sus hijos», algo parecido a un amigado compañero de juegos, sirve para poco; y la madre, cuya única vanidad profesional es que la tomen por hermana ligeramente mayor de su hija, tampoco vale mucho más. Sin duda son actitudes psicológicamente comprensibles y la familia se hace con ellas más informal menos directamente frustrante, más simpática y confiable: pero en cambio la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale demasiado bien parada. y desde luego las instituciones públicas de la comunidad sufren una peligrosa sobrecarga. Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado: Hace unos meses los medios de comunicación españoles se ocuparon de esas discotecas que abren noche y día ininterrumpidamente, permitiendo a los adolescentes fines de semana de tres días sin salir de ellas, viajando de unas a otras en un estado de sobriedad cada vez más deteriorado que se salda con frecuentes accidentes mortales de carretera, pérdida de concentración en los estudios, etc.

Los padres, reconociendo que ellos no podían ser guardianes de sus hijos, exigían de papá Estado que cerrase esos establecimientos tentadores o al menos controlara policialmente con mayor rigor a quienes utilizan vehículos de motor para ir de unos a otros. No sé si estas medidas de vigilancia serán oportunas, pero sorprende en todo caso la facilidad con que esos progenitores daban

por supuesto que, como ellos eran incapaces de hacerse cargo de sus vástagos, el Ministerio del Interior debía controlar a los de todos los españoles.

Se trata, como suele decirse, de una crisis de *autoridad* en las familias. Pero ¿qué supone dicha crisis? En primer lugar, una antipatía y recelo no tanto contra el concepto mismo de autoridad (se oyen cada vez más críticas a las instituciones por su falta de autoridad y se reclama históricamente «mano dura») sino contra la posibilidad de ocuparse personalmente de ella en el ámbito familiar del que se es responsable. En su esencia, la autoridad no consiste en *mandar*: etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como «ayudar a crecer». La autoridad en la familia debería servir para ayudar a crecer a los miembros más jóvenes., configurando del modo más afectuoso posible, lo que en jerga psicoanalítica llamaremos su «principio de realidad». Este principio, como es sabido, implica la capacidad d restringir las propias apetencias en vista de las de los demás, y aplazar o templar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo (recordemos aquí lo dicho en el capítulo anterior sobre la educación como incardinación en el tiempo del educando). Es natural que los niños carezcan de la experiencia vital imprescindible para comprender la sensatez racional de este planteamiento y por eso hay que enseñárselo. Los niños -esta obviedad es frecuentemente olvidada- son educados para ser adultos, no para seguir siendo niños. Son educados para que crezcan mejor, no para que no crezcan puesto que de todos modos, bien o mal, van a crecer irremediamente. Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad, no con afecto sino por la fuerza y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres.

Lo más desagradable del principio de realidad es que tiene su origen en el *miedo*. Comprendo que esta constatación despierte repulsa, pero no hay más remedio que asumirla si se quiere conseguir ese don melancólico tardíamente elogiado por Lear, la madurez, y con él la capacidad de educar a otros. El miedo no es sino la primera reacción que produce contemplar de frente el rostro de nuestra finitud. El Eclesiastés asegura que el

temor es el principio de la sabiduría y con razón, porque el saber humano comienza con la certidumbre aterradora de la muerte y las limitaciones que esta frágil condición precedera, nos impone: necesidad de alimento, de cobijo, de apoyo social, de comunicación y cariño, de templanza, de cooperación. Del miedo a la muerte (es decir, de cualquier miedo, pues todos los miedos son metáforas de nuestro miedo primordial) provendrá el respeto por la realidad y en especial el respeto por los semejantes, colegas y cómplices de nuestra finitud. El objetivo de la educación es aprender a respetar por alegre interés vital lo que comenzamos respetando por una u otra forma de temor. Pero no podemos abolir el miedo del comienzo del aprendizaje y es ese miedo primero, controlado por la autoridad paternal, el que nos vacunará para que no tengamos más tarde que estrellarnos contra terrores frente a los que no estaremos preparados. O partimos de un miedo infantil que nos ayude a ir madurando o desembocaremos puerilizados en un pánico mucho más destructivo, contra el que quizá exijamos la protección de algún superpadre tiránico en la cúspide de la sociedad: nunca aprenderemos a librarnos del miedo si nunca hemos temido y aprendido después a razonar a partir de ese temor.

La mayoría de las formas de aprendizaje implican un esfuerzo que sólo se afrontará en sus fases iniciales si se cuenta con un principio de realidad suficientemente asentado. Quizá sea Bruno Bettelheim, un psicoanalista que ha estudiado la importancia del miedo en los cuentos de hadas infantiles (y, contra ciertos prejuicios *políticamente correctos*, subraya la importancia de las fantasías terroríficas en la formación de la personalidad), quien ha explicitado con menos rodeos este requisito incómodo de la formación básica: «Así, mientras que la conciencia tiene su origen en el miedo, todo aprendizaje que no proporcione un placer inmediato depende de la previa formación de la conciencia. Es verdad que un exceso de miedo obstaculiza el aprendizaje, pero durante mucho tiempo todo aprendizaje que exija mucha aplicación no irá bien a menos que sea motivado también por cierto miedo controlable. Esto es así hasta que el interés propio o egoísmo alcanza el nivel de refinamiento preciso para constituir por sí solo una motivación suficiente para impulsar desde sí mismo las acciones de aprendizaje, aunque resulten dificultosas. Raramente ocurre así antes de que la adolescencia esté ya muy avanzada, es decir, cuando la formación de la

personalidad ha quedado completada en esencia.» Pero existe un consenso en el pensamiento pedagógico ilustrado sobre lo negativo de una educación basada en el temor autoritariamente inculcado a la venganza de dioses o demonios. ¿A qué miedo se refiere entonces Bettelheim? Oigámosle: « Ya no podemos o queremos basar el aprendizaje académico en el miedo. Sabemos que el miedo cobra un precio tremendo en forma de inhibición y rigidez. Pero el niño debe temer algo si queremos que se aplique a la ardua tarea de aprender. Opino que, para que prosiga la educación, los niños tienen que haber aprendido a tener miedo de algo antes de ingresar en la escuela. Si no se trata del miedo a condenarse o a ser encerrados en la leñera, entonces en estos tiempos más ilustrados tiene que ser, cuando menos, el miedo a perder el amor y el respeto de los padres (o más tarde, por poderes, el del maestro) y, finalmente, el miedo a perder el respeto a sí mismo.»

Quienes hemos sido educados en sociedades dictatoriales (aunque en mi caso, afortunadamente, no padecí una vida familiar dictatorial en absoluto) estamos por lo general convencidos del adelanto que supone aliviar de intimidaciones abusivas los primeros años de la enseñanza. Pero también es preciso comprender que la desaparición de toda forma de autoridad en la familia no predispone a la libertad responsable sino a una forma de caprichosa inseguridad que con los años se refugia en formas colectivas de autoritarismo. El modelo de autoridad en la familia tradicional de nuestras sociedades ha sido el padre, una figura cuya dimensión temible y amenazadora -aunque también afectuosa y justa- ha propiciado en ocasiones excesos sádicos cuyo influjo aniquilador describe magistralmente la *Carta al padre* de Franz Kafka. Dentro del general eclipse actual de la familia como unidad educativa, la figura del padre es la más eclipsada de todas: el papel más cuestionado y menos grato de asumir, el triste encargado de administrar la frustración. Según la investigación llevada a cabo por un sociólogo italiano especializado en estudios sobre la familia, Carmine Ventimiglia, la mayoría de los padres actuales de Italia no tienen como modelo de relación ideal con los hijos la que tuvieron con sus padres sino la que mantuvieron con sus madres: «quiero ser un buen padre como mi madre lo fue conmigo». Los adelantos de la protección social de madres divorciadas o solteras ha facilitado en países del norte de Europa y en Estados Unidos una decadencia de la

autoridad paterna. Sin embargo, el desdibujamiento o la abolición de esta figura plantea unas dificultades de identificación positiva a los jóvenes que otros estudiosos relacionan directamente con el aumento de delincuencia juvenil y la pérdida destructiva de modelos de autoestima. Parece peligroso que sólo las formas más integradas y teocráticamente despóticas de familia sigan decididas a conservar el modelo de autoridad paterna. Quizá el reto ilustrado actual sea proponer y asumir un tipo de padre con suficiente autoridad para gestionar el miedo iniciativo en el que se funda el principio de realidad, pero también con la tierna solicitud doméstica, próxima y abnegada, que ha caracterizado secularmente el papel familiar de la madre. Un padre que no renuncie a serlo pero a la vez que sepa *maternizarse* para evitar los abusos castradoramente patriarcales del sistema tradicional...

Pero no todos los motivos del eclipse de la familia como factor de socialización primaria provienen de cambios ocurridos en los adultos. También hay que contar con la radical transformación del estatuto de los propios niños, que permitió hace ya tres lustros a Neil Postman titular así de provocadoramente su libro más famoso: *La desaparición de la infancia*. El agente que señaló Postman como causante de esta desaparición fue precisamente la *televisión*. Casi escucho el suspiro de alivio que muchos de los lectores más beatos de este libro acaban de exhalar: ¡por fin empiezan los anatemas contra la caja tonta! era preocupante que un ensayo sobre educación tardase tanto en arremeter contra la fuente principal de todos nuestros males educativos. Bueno, les ruego un poco más de paciencia, porque quizá ni Postman ni yo vamos a darles gusto todavía. La revolución que la televisión causa en la familia, sobre todo por su influencia en los niños, nada tiene que ver según el sociólogo americano con la perversidad bien sabida de sus contenidos sino que proviene de su eficacia como Instrumento :para comunicar conocimientos. El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible; lo malo no es que transmita falsas mitologías y otros embelecos sino que desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños. Durante siglos, la infancia se ha mantenido en un limbo aparte del que sólo iban saliendo gradualmente los pequeños de acuerdo con la

voluntad pedagógica de los mayores. Las dos principales fuentes de información eran por un lado los libros, que exigían un largo aprendizaje para ser descifrados y comprendidos, y por otro las lecciones orales de padres y maestros, dosificadas sabiamente. Los modelos de conducta y de interpretación del mundo que se ofrecían al niño no podían ser elegidos voluntariamente ni rechazados, porque carecían de alternativa. Sólo llegados ya a cierta madurez y curados de la infancia iban los neófitos enterándose de que existían más cosas en el cielo y en la Tierra de las que hasta entonces se les había permitido conocer. Cuando la información revelaba las alternativas posibles a los dogmas familiares, dando paso a las angustiosas incertidumbres de la elección, la persona estaba lo suficientemente formada para soportar mejor o peor la perplejidad.

Pero la televisión ha terminado con ese progresivo desvelamiento de las realidades feroces e intensas de la vida humana. Las verdades de la carne (el sexo, la procreación, las enfermedades, la muerte...) y las verdades de la fuerza (a violencia, la guerra, el dinero, la ambición y la incompetencia de los príncipes de este mundo...) se hurtaban antes a las miradas infantiles cubriéndolas con un velo de recato o vergüenza que sólo se levantaba poco a poco. La identidad infantil (a mal llamada «inocencia» de los niños) consistía en ignorar esas cosas o no manejar sino fábulas acerca de ellas, mientras que los adultos se caracterizaban precisamente por poseer y administrar la clave de tantos secretos. El niño crecía en una oscuridad acogedora, levemente intrigado por esos temas sobre los que aún no se le respondía del todo, admirando con envidia la sabiduría de los mayores y deseoso de crecer para llegar a ser digno de compartirla. Pero la televisión rompe esos tabúes y con generoso embarullamiento *lo cuenta todo*: deja todos los misterios con el culo al aire y la mayoría de las veces de la forma más literal posible. Los niños ven en la pantalla escenas de sexo y matanzas bélicas, desde luego, pero también asisten a agonías en hospitales, se enteran de que los políticos mienten y estafan o de que otras personas se burlan de cuanto sus padres les dicen que hay que venerar. Además, para ver la televisión no hace falta aprendizaje alguno especializado: se acabó la trabajosa barrera que la alfabetización imponía ante los contenidos de los libros. Con unas cuantas sesiones cotidianas de televisión, incluso viendo sólo los programas menos agresivos y los anuncios, el niño queda al cabo de la calle

de todo lo que antes le ocultaban los adultos, mientras que los propios adultos se van infantilizando también ante la «tele» al irse haciendo superflua la preparación estudiantil que antes era imprescindible para conseguir información;

"La televisión ofrece modelos de vida, ejemplos y contra ejemplos, viola todos los recatos y promociona entre los pequeños esa urgencia de elegir inscrita en la abundancia de noticias a menudo contradictorias (junto al mar de dudas que la acompañan). Pero hay algo más: la televisión no sólo opera dentro de la familia sino que emplea también los cálidos y acrílicos instrumentos persuasivos de la educación familiar. «La televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz y promueve creencias, emociones y adhesiones totales» (I. C. Tedesco). Mientras que la función educativa de la autoridad paterna se eclipsa, la educación televisiva conoce cada vez mayor auge ofreciendo sin esfuerzo ni discriminación pudorosa el producto ejemplarizante que antes era manufacturado por la jerárquica artesanía familiar. Con la misma capacidad de suscitar identificación ilimitada pero también con promiscuo y abigarrado descontrol. No hay nada tan educativamente subversivo como un televisor: lejos de sumir a los niños en la ignorancia como creen los ingenuos, les hace aprenderlo todo desde el principio sin respeto a los trámites pedagógicos... ¡Ay, si por lo menos los padres estuvieran junto a ellos para acompañarles y comentar ese impúdico bombardeo informativo que tanto acelera su instrucción! Pero lo propio de la televisión es que opera cuando los padres no están y muchas veces para distraer a los hijos de que los padres no están mientras que en otras ocasiones están, pero tan mudos y arrobados ante la pantalla como los propios niños.

La tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada. Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. Ante todo tienen que suscitar el principio de realidad necesario para que acepten someterse al esfuerzo de aprendizaje, una disciplina que es previa a la enseñanza misma pero que ellos deben administrar junto con los contenidos secundarios de la enseñanza que

les son tradicionalmente propios, y todo esto deben conseguirlo con los métodos característicamente modernos de la escuela, más distanciados y menos afectivos que los del ámbito familiar, que no pretenden sugerir con identificaciones totales sino con un acercamiento más crítico e intelectual. Precisamente una de las cuestiones metodológicas primordiales de la enseñanza ilustrada es despertar un cierto escepticismo científico y una relativa desacralización de los contenidos transmitidos, como método antidogmático de llegar al máximo de conocimiento con el mínimo de prejuicios. Tarea que deben llevar a cabo además no sólo en sustitución de la socialización familiar sino en competencia con la socialización televisiva, hipnótica y acrítica, que están recibiendo constantemente sus pupilos.

El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan ya hartos de mil noticias y visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarlos a organizar esa información; combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina, y todo ello sin convertirse él mismo en un huevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social.

Y sin embargo esta nueva situación educativa, aunque multiplique las dificultades en el camino de los maestros, también abre posibilidades prometedoras para la formación moral y social de la conciencia de los futuros ciudadanos. Como ya quedó señalado, la socialización familiar tendía a la perpetuación del prejuicio ya la esclerosis en la aceptación obligada de modelos vitales. En demasiadas ocasiones, los padres no educan para ayudar a crecer al hijo sino para satisfacerse modelándolo a la imagen y semejanza de lo que ellos quisieran haber sido, compensando así carencias y frustraciones propias. En el apéndice de este libro encontrará el lector una carta de Franz Kafka dirigida a una amiga suya, donde defiende la socialización institucional por encima y contra cualquier educación familiar, con argumentos lúcidos que no deben dejar de ser considerados... viniendo de alguien que sabía

por experiencia propia de lo que estaba hablando. De modo semejante Juan Carlos Tedesco cree preciso «señalar las potencialidades liberadoras que abre una socialización más flexible y abierta. Si la responsabilidad por la formación ética, por los valores y los comportamientos básicos pasa a depender ahora mucho más que en el pasado de instituciones y agentes secundarios, también se abren mayores posibilidades de promover concepciones tolerantes y diversas».

De los principales objetivos de esta socialización democrática ilustrada, que debe ser tolerante pero en modo alguno neutral frente a los valores contrapuestos en la sociedad moderna, hablaremos extensamente en el capítulo sexto de este libro. Pero ahora, para concluir la reflexión iniciada sobre el eclipse educativo de la familia, me gustaría bosquejar la forma que puede tener la escuela actual de acercarse a algunos de esos temas que en buena lógica deberían pertenecer más bien a la socialización familiar. Me referiré brevemente a *la ética la religión, el sexo, las drogas y la violencia*. Nótese que todas ellas son cuestiones sobre las que urge casi históricamente buena parte de la demanda social, que reclama con irritada angustia a la escuela la consolidación casi taumaturgica de los mismos valores que ella en las casas o en las calles ha renunciado a definir ya defender.

Empecemos por la *ética y la religión*. Una actitud escolar vagamente inspirada en Jean Piaget sostiene que la ética no puede enseñarse de modo temático, como una asignatura más, sino que debe ejemplarizarse en toda la organización del centro educativo, en las actitudes de los maestros y su relación con los alumnos, así como impregnar el enfoque docente de cada una de las materias. En voz más baja, se añade que eso resuelve el problema de cuál es la ética que debe enseñarse, pues en las sociedades pluralistas por lo visto hay muchas éticas distintas (he oído decir a un responsable del ministerio de Educación que la ética no puede ser una asignatura «porque cada cual tiene la suya».

Por otra parte, los partidarios de que se conserve en el plan de estudios un tiempo lectivo dedicado al adoctrinamiento religioso (¡puntuado como una asignatura más!) proponen la ética como alternativa laica a la asignatura de religión, pretendiendo convertirla en un adoctrinamiento sustitutorio para quienes no escuchan sermones olmeca en los templos, y no podemos quejarnos

demasiado, porque hay países donde la ética y la religión llegan a mezclarse de tal modo que la formación moral la dejan directamente las autoridades civiles en manos de eclesiásticos.

La idea de que los valores morales le lleguen al niño por vía indirecta, asistiendo a clases de otras materias o participando en actividades escolares, puede ser válida en los primeros años de la enseñanza pero más adelante se hace con toda evidencia insuficiente. Como ha señalado John Dewey, no hay que confundir el aprendizaje directo o indirecto de nociones morales con el que enseña nociones *acerca* de la moral y de los argumentos que la sustentan. Es bueno que los niños adquieran hábitos de cooperación respeto al prójimo y autonomía personal, por ejemplo, pero sin duda esas provechosas lecciones empíricas les vendrán mezcladas con otras no tan edificantes aunque no menos experimentales que les enseñarán el valor ocasional de la mentira, la adulación o el abuso de fuerza.

Por eso es importante enseñarles después temáticamente el sentido de las preferencias éticas, que son *ideales racionales* y no simples rutinas sociales para alcanzar talo cual ventaja a corto plazo sobre los demás. No es cierto, claro está, que el pluralismo de la sociedad democrática quiera decir que cada cual pueda tener su ética y todas valgan igual. Lo que cada cual tiene es su *conciencia moral*, ésa sí personal e intransferible. En cuanto a los valores, puede argumentarse la superioridad ética de unos sobre otros, empezando; por valorar el mismo pluralismo que permite y aprecia la diversidad.

La reflexión sobre los valores, junto al debate crítico acerca de su plasmación social, constituyen de por sí pautas imprescindibles tanto de formación como de información moral. A lo largo de la historia los moralistas han concentrado unánimemente su mensaje en tres virtudes esenciales de las que se deducen con más o menos facilidad todas las demás: el *coraje* para vivir frente a la muerte, la *generosidad* para convivir con los semejantes y la *prudencia* para sobrevivir entre necesidades que no podemos abolir. Las tres virtudes y sus corolarios están directamente relacionadas con la afirmación de la vida humana y no dependen de caprichos arbitrarios, ni de revelaciones místicas, ni siquiera corresponden a un tipo determinado de sistema social. Proviene sin rodeos del anhelo básico de *vivir más y mejor*, a cuyo impulso sirve el proyecto ético desde la

conciencia individual y las instituciones sociopolíticas en el plano comunitario al menos en su designio ideal.

A partir de este anhelo enraizado en la condición humana pueden darse razones inteligibles a favor de la sinceridad y contra el engaño o a favor del apoyo al débil frente a su aniquilación. Comprender en cambio los motivos por los que la masturbación es un grave pecado o las transfusiones de sangre son abominables exige fe en revelaciones misteriosas en las que no todo el mundo está dispuesto a creer. Desde luego, quienes hagan suyas esas convicciones deben ser respetados y tienen derecho a comportarse de acuerdo con su propio patrón de excelencia, pero dicho criterio pertenece a la religión, no a la ética. La ética se distingue de la religión en su objetivo (la primera quiere una vida mejor y la segunda algo mejor que la vida) y en su método (la primera se basa en la razón y la experiencia, la segunda en la revelación). Pero es que además la ética es cosa de todos, mientras que la religión es cuestión de unos cuantos, por muchos que sean: las personas religiosas también tienen intereses éticos, mientras que no todo el que se interesa por la ética ha de tener intereses religiosos. Lejos de ser una alternativa, la ética y la religión sirven para ejemplificar ante los estudiantes la diferencia entre aquellos principios racionales que todos podemos comprender y compartir (sin dejar de discutirlos críticamente) frente a doctrinas muy respetables pero cuyo misterio indemostrable sólo unos cuantos aceptan como válido. Precisamente éste puede ser el primer tema que un buen profesor de filosofía brindará como reflexión ética inicial a sus alumnos ¿y la instrucción religiosa para aquellos que deseen o quieran que la reciban sus hijos? Es una opción privada de cada cual que el Estado no debe obstaculizar en modo alguno pero que tampoco está obligado a costear a los ciudadanos. La catequesis es libre en una democracia pluralista, pero sin duda gana en libertad y diversidad cuando el ministerio público ni la financia ni la administra. Quizá los planes de estudio puedan incluir alguna asignatura que trate de la historia de las religiones, de símbolos y mitologías, con preferente atención si se quiere a la tradición greco-romano-cristiana que tan importante es para comprender la cultura europea a la que pertenecemos. Pero no será prescriptiva sino descriptiva: no se ocupará de formar a los creyentes sino de normar a los estudiantes y desde luego no ha de estar a cargo de un cuerpo especial de profesores vinculado al obispado (ni a los

ulemas, ni a los rabinos, ni a los derviches...) sino de especialistas en filosofía, en historia o en antropología. Sólo así podrá ser evaluada para el currículo académico como cualquier otra, porque la fe -l menos la buena fe- no admite puntuaciones terrenales. y su inclusión o no en los planes de estudio debe atender a las mismas consideraciones que cualquier otra materia docente, no a quienes usan como argumento los pactos con una Iglesia que además resulta estar encabezada por un Estado extranjero. No voy a entrar en el contenido de esa asignatura hipotética, pero supongo que no podrá obviar la mención de las numerosas libertades públicas de que hoy gozan los Estados democráticos que se consiguieron gracias a la lucha de muchos incrédulos contra el influjo reaccionario de las iglesias, que sólo suelen hacerse civilmente tolerantes cuando pierden o ven radicalmente disminuida su autoridad social.

Una palabra ahora sobre la educación *sexual*. Hace unas cuantas décadas aún era posible discutir sobre cuándo sería más prudente iniciar la información acerca de temas sexuales y cómo resultaría más aconsejable graduar esa iniciación delicada. Pero hoy el influjo subversivo de la televisión (así como también la mayor permisividad de las costumbres) ha transformado radicalmente el panorama. Los niños no crecen ya en un mundo de secretos cuyo recato a menudo debía más a la hipocresía que al pudor, sino en un contexto de solicitaciones e imágenes literalmente desvergonzadas: Antaño la educación sexual debía combatir los mitos propiciados por el ocultamiento que convirtió todo lo sexual en «obsceno» (es decir, que lo dejaba fuera del escenario, entre bambalinas), mientras que ahora tiene que enfrentarse a los mitos nacidos de un exceso de explicitud tumultuoso comercializado que pone el sexo constantemente bajo los reflectores de la atención pública. En ambos casos, antes y ahora, se juega con la credulidad con que acogemos cuanto excita intensamente deseos y temores.

Desde luego, una buena instrucción en los aspectos biológicos e higiénicos es inexcusable. Los niños y adolescentes entran cada vez antes en contacto con la práctica sexual, por lo que nada puede resultarles más perjudicial que conocer sólo a medias el funcionamiento del alegre tío vivo al que van a subirse...o al que otros más experimentados les querrán subir. Informar con claridad y sentido común no es una incitación al libertinaje sin una ayuda para evitar que los

gozos de la exuberante salud juvenil produzcan víctimas por ignorancia. En estos tiempos en que a los riesgos clásicos -v. gr.: los embarazos indeseados- se une siniestra amenaza del sida, es sorprendentemente suicida la desproporción que sigue existiendo entre la libertad de que gozan los jóvenes y su desconocimiento aterrador de las luces y sombras de su juguete favorito. Pero la mera información orgánica no puede dar cuenta de la mayor parte de la realidad erótica, pues poco dice del matrimonio, la prostitución, la pornografía, la homosexualidad, la paternidad, la ternura sensual y tantos otros meandros interpersonales por los que discurren las sobrias verdades carnales. Suponer que las noticias biológicas educan suficientemente sobre el sexo es como creer que basta para entender la guerra conocer el mecanismo muscular puesto en juego al asestar un bayonetazo y la forma de atender luego al herido...

Desculpabilizar el placer sexual es cosa siempre encomiable. El puritanismo rebrota una y otra vez, según prueban ciertas interpretaciones clericales sobre el si da como flagelo divino o las protestas conservadoras ante una simple campaña de información sobre el uso de los preservativos. Aún no hace mucho que una profesora de biología fue sancionada en España por haber solicitado que sus alumnos aportasen, junto a una gota de sudor y otra de sangre, una gota de semen para las prácticas de laboratorio. Por lo visto el semen es un fluido que nace de la perversidad, a diferencia del simple sudor que brota del ejercicio...Pero en la actualidad parece que la propaganda de los gozos sexuales está ampliamente asegurada por numerosos medios de comunicación y necesita pocos apoyos escolares. Donde antes hubo aprensión culpabilizadora por atreverse a hacer, el bombardeo del consumismo erótico vigente parece imponer la culpabilidad de no haber hecho todavía o no haber hecho lo suficiente. Quizá hoy el puritanismo a combatir sea de orden distinto. El de antaño predicaba que el sexo sólo es lícito cuando se encamina a la procreación; el de ahora, no menos puritano, insinúa que la procreación puede desligarse del placer sexual y que son tan válidos los hijos de la probeta como los hijos del amor. Es bueno recordar que el sexo es algo mucho más amplio -deliciosamente más amplio- que la vía de reproducción de la especie, pero es debido insistir también en que cada uno de nosotros nacemos de un apasionamiento físico entre personas de sexo complementario y que ambas figuras -paterna

y materna- son esenciales para el desarrollo psíquico equilibrado del individuo. Viendo la televisión, los niños pueden llegar a suponer que las relaciones sexuales no son más que una especie de maratón donde sólo importa que cada cual obtenga lo suyo del modo más copioso y fácil posible, sin miramientos ni responsabilidad hacia el otro; es importante tarea educativa explicar que el sexo nada tiene que ver con los récords olímpicos, que es más rico cuando involucra sentimientos y no sólo sensaciones, que lo importante no es practicarlo cuanto antes y cuanto más mejor, sino saber llegar a través de él a la más dulce y fiera de las vinculaciones humanas.

La cuestión de las *drogas* es quizá el más difícil de los puntos que se encarga tratar educativamente a los maestros. y no por culpa de éstos, claro sino por la demencial situación que ha creado en todo el mundo la prohibición de ciertas drogas y la subsiguiente cruzada que Estados Unidos encabeza contra ellas. ¿Cómo pueden explicarse razonablemente los *usos* de unas sustancias que por decreto policial sólo pueden ser utilizadas con *abuso*?

Esta arbitraria prohibición resulta no ya ineficaz sino del todo contraproducente, porque al impedir que se establezcan pautas de uso la tentación abusiva se hace irresistible y frenética, sobre todo cuando el gigantesco negocio de los narcotraficantes depende además de que se mantenga en toda su obcecación puritana la narcocruzada, con lo cual la propaganda del producto vedado no puede decaer. En tal situación sobrecargada ¿qué puede decir el maestro...además de lo de «pupa, nene»?

Dado el desarrollo de la química y la facilidad de producir droga sintética por medios casi caseros, los jóvenes van a vivir irremediamente toda su vida entre productos alucinógenos, euforizantes o estupefacientes. En cada uno de ellos hay efectos positivos, porque si no nadie los buscaría, y otros nocivos, que no dependen de la perversidad del invento sino de la dosis en que sea tomado, la fiabilidad química de la sustancia, el estado físico y anímico de quien lo consume, etc. Pero ¿cómo puede enseñarse a manejar lo que la delincuencia organizada a partir de la prohibición, la adulteración sin control y la mitología de la transgresión han convertido en letalmente inmanejable? Las interminables disquisiciones acerca de por qué se drogan los jóvenes son ejemplarmente estériles. ¿Por qué se drogan? En unos casos

influirá la situación familiar, en otros el mimetismo o la curiosidad, en la mayoría el largo período de escolaridad y la prolongada dependencia de los padres ante el futuro laboral incierto, etc. Pero sobre todo se consumen drogas porque las drogas están ahí, por todas partes, tal y como van a seguir estando en cualquier futuro previsible de las sociedades democráticas: su cantidad y, número de variedades no ha dejado de aumentar un solo día desde que fueron prohibidas.

Imagínense ustedes que sobre los automóviles no recibiesen los jóvenes más que dos tipos de información: la de los anunciantes y la crónica de accidentes de tráfico. La publicidad les presentaría vehículos omnipotentes que transcurren en paisajes de maravilla y prometen la compañía de las más sugestivas beldades; por otro lado se les iba a brindar la nómina de familias despanzurradas entre hierros retorcidos, atropellos fatales y conductores que dan una cabezadita para luego prolongar eternamente el sueño en el fondo de algún precipicio. Los unos muestran un falso paraíso para todos, los otros el infierno muy cierto de unos cuantos. ¿Qué faltaría aquí? Quizá la noticia objetiva de que los coches sirven para trasladarse de un lugar a otro con cierta comodidad, aunque su uso desmedido produce atascos de tráfico y los excesos de velocidad pueden ser fatales. Pero sobre todo faltaría el profesor que enseña a conducir a quien decide utilizar uno de esos vehículos. No necesito añadir lo que ocurriría además, si los autos hubiese que comprarlos de segunda mano a bandas de gánsteres y todas las gasolineras y los talleres de reparaciones funcionasen en la clandestinidad.

En la escuela sólo se pueden enseñar los usos responsables de la libertad, no aconsejar a los alumnos que renuncien a ella. Algunos pseudoeducadores dicen que la droga no es cuestión de libertad personal porque el drogadicto pierde el albedrío: como si no perdiese también la libertad de ser soltero quien se casa, la de convertirse en atleta quien dedica sus horas al estudio o la libertad de permanecer en casa quien emprende un viaje!

Cada elección libre determina decisivamente la orientación de nuestras elecciones futuras y ello no es un argumento contra la libertad sino el motivo para tomarla en serio y ser responsable. Estos moralistas, de pacotilla que confunden la pérdida de la libertad. con las determinaciones que nos llegan por su

empleo suelen ser santurriones pero olvidan lo que dijeron antaño santos más fiables. Por ejemplo san Juan Crisóstomo, en el siglo IV d. J.C.: «Oigo gritar al hombre: ¡Ojalá no hubiese vino! Qué insensatos. ¿Qué culpa tiene el vino de los abusos? Si dices ojalá no hubiese vino a causa de la embriaguez, entonces habría que decir "Ojalá no hubiese noche" a causa de los ladrones, "Ojalá no hubiese luz" a causa de los delatores y "Ojalá no hubiese mujeres" a causa del adulterio. » En la situación actual, mientras siga vigente la absurda: !penalización del uso de drogas, los esfuerzos de los maestros por preparar a los jóvenes para afrontar este embrollado disparate no pueden ir más allá de recomendarles que no mitifiquen la ilegalidad ni la legalidad mucho menos y vamos con la violencia. También en esta cuestión una cierta timorata hipocresía enturbia notablemente la posibilidad de que la escuela ayude a la sociedad a prevenir la violencia indeseable y a encauzar positivamente la inevitable (hasta deseable incluso, no seamos mojigatos). A la pregunta horrorizada «¿por qué los jóvenes son violentos?» habría que responder para empezar: ¿y por qué no habrían de serlo? ¿No lo son sus padres y lo fueron sus abuelos y tatarabuelos? ¿Es que acaso la violencia no es un componente de las sociedades humanas tan antiguo y tan necesario como la concordia? ¿No es un cierto uso de la violencia colectiva el que ha defendido a los grupos del capricho destructivo de los individuos? ¿No es también cierto uso de la violencia particular de algunos lo que se ha opuesto a las tiranías y ha obligado a que fueran atendidas las reivindicaciones de los oprimidos o los proyectos de los reformadores? Digámoslo claramente, es decir, pedagógicamente: una sociedad humana desprovista de cualquier atisbo de violencia sería una sociedad perfectamente inerte. y éste es el dato fundamental que cualquier educador debe tener en cuenta al comenzar a tratar el hecho de la violencia. No es un fenómeno perverso, inexplicable y venido de no sé qué mundo diabólico, sino un componente de nuestra condición que debe ser compensado y mitigado racionalmente por el uso de nuestros impulsos no menos naturales de cooperación, concordia y ordenamiento pacífico. De hecho, la virtud fundamental de nuestra condición violenta es habernos enseñado a *temer* la violencia y a valorar las instituciones que hacen desistir de ella.

En uno de los numerosos congresos variopintos sobre el tema, celebrado en Valencia cuando yo escribía este capítulo, un

«experto» americano se descolgó diciendo que si se suprimiesen o redujesen al mínimo las horas que niños y adolescentes ven la televisión se evitarían cuarenta mil asesinatos y setenta mil violaciones anuales (o al revés, lo mismo da). Este tipo de majaderías tiene un predicamento asombroso. Por lo visto, los jóvenes no cultivarían fantasías violentas si no les fueran inculcadas por televisión. Con la misma razón podríamos decir: que la televisión tiene una función catártica para expulsar los demonios interiores y que gracias a la televisión no se cometen aún más crímenes y violaciones...O que nuestra civilización es violenta porque la principal de nuestras religiones venera a un instrumento de tortura -la cruz y glorifica la sangre de los mártires (o cual se ha dicho por cierto). Tales planteamientos violan la primera norma de cordura, que es separar la fantasía de la realidad, y olvidan una lección que se remonta por lo menos hasta Platón: que la diferencia entre el malvado y el justo es que el primero lleva a cabo las fechorías que el otro sólo sueña y descarta. Se dice beatamente: hay que enseñar que la violencia nunca debe ser respondida con la violencia. Rotundamente falso y nada se gana enseñando falsedades. por el contrario, hay que explicar que la violencia *siempre* es respondida antes o después por la violencia como único medio de atajarla y que es precisamente esa cadena cruel de estímulo y respuesta la que la hace temible e impulsa a tratar de evitarla en lo posible (recuerdan lo que antes dijimos sobre el inevitable papel pedagógico del miedo?). De nuevo en este caso es Bruno Bettelheim quien expone de modo más convincente la línea a seguir por los maestros en este cuestión: «Si permitimos que los niños hablen francamente de sus tendencia agresivas, también llegarán a reconocer la índole temible de tales tendencias. Sólo esta clase de reconocimiento puede conducir a algo mejor que, por un lado, la negación y la represión y, por otro, un estallido en forma de actos violentos. De esta manera la educación, puede inspirar el convencimiento de que para protegerse a uno mismo, y para evitar experiencias temibles, hay que afrontar constructivamente las tendencias a la violencia, tanto las propias como las ajenas.»

Tanto respecto a la violencia como respecto a las drogas o al sexo, nada resulta pedagógicamente menos aconsejable que las grandes declamaciones virtuosas tipo «todo o nada» lanzadas de vez en cuando por los políticos que no saben qué decir y secundadas con morbo por los medios de comunicación.

Los maestros deben siempre recordar, aunque lo olviden los demás, que las escuelas sirven para formar gente sensata, no santos. No vaya a ser que por querer hacer a los jóvenes demasiado buenos no les enseñemos a serlo lo suficiente.

CAPÍTULO 6
FERNANDO SAVATER
EDUCAR ES UNIVERSALIZAR

Hemos hablado hasta aquí de la educación tomada desde el punto de vista más amplio y general posible, con ocasionales acercamientos a la realidad presente del modelo de país en que vivimos. Pero esta perspectiva quizá demasiado abstracta no puede desconocer que bajo el mismo rótulo de «educación» se acogen fórmulas muy distintas en el tiempo y en el espacio. Los primeros grupos humanos de cazadores-recolectores educaban a sus hijos, así como los griegos de la época clásica, los aztecas, las sociedades medievales, el siglo de las luces o las naciones ultra tecnificadas contemporáneas, y ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. Cuando se le reprochaba el excesivo subjetivismo de sus juicios, el poeta José Bergamín respondía: «Si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo.» Pues bien, la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe.

Semejante factor de subjetividad no es primordialmente una característica psicológica del maestro ni del discípulo (aunque tales características no sean tampoco irrelevantes ni mucho menos) sino que viene determinado por la tradición, las leyes, la cultura y los valores predominantes de la sociedad en que ambos establecen su contacto. La educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito, pero esa humanidad no puede realizarse en abstracto ni de modo totalmente genérico, ni tampoco consiste en el cultivo de un germen idiosincrásico latente en cada individuo, sino que trata más bien de acuñar una precisa orientación social: la que cada comunidad considera preferible. Fue Durkheim, en *Pedagogía y sociología*, quien insistió de manera más nítida en este punto: «El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna.[...]. Por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes... decía historia.

Ayer era la valentía la que tuvo la primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares; hoy en día [Durkheim escribe a finales del pasado siglo] es el pensamiento y la reflexión; mañana será, tal vez, el refinamiento del gusto y la sensibilidad hacia las cosas del arte. Así pues, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad.

Aunque si es la sociedad establecida, desde sus estrategias dominantes y los prejuicios que lastran su perspectiva, quien establece los ideales que encauzan la tarea educativa... ¿cómo podemos esperar que el paso por la escuela propicie la formación de personas capaces de transformar positivamente las viejas estructuras sociales? Como señaló John Dewey, «los que recibieron educación son los que la dan; los hábitos ya engendrados tienen una profunda influencia en su proceder. Es como si nadie pudiera estar educado en el verdadero sentido hasta que todos se hubiesen desarrollado, fuera del alcance del prejuicio, de la estupidez y de la apatía. Ideal por definición inalcanzable. Entonces ¿tiene que ser la enseñanza obligatoriamente *conservadora*, instructora por tanto para el conservadurismo de modo que el fulgor revolucionario de los educandos sólo se encenderá por reacción contra lo que se les inculca y nunca como una de las posibles formas de comprenderlo adecuadamente? La respuesta a este complejo, interrogante no puede ser un simple «sí» o «no», es decir desoladora en ambos casos.

En primer lugar, conviene afirmar sin falsos escrúpulos la dimensión conservadora de la tarea educativa. La sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción: quiere formar buenos socios, no enemigos ni singularidades antisociales. Como hemos indicado un par de capítulos atrás, el grupo *impone* el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad. No sólo busca conformar individuos socialmente aceptables y útiles, sino también precaverse ante el posible brote de desviaciones dañinas. Por su parte, también los padres quieren proteger al niño de cuanto puede serle peligroso es decir, enseñarle a prevenirse de los males y juntamente ellos quieren protegerse de él, es decir prevenir los males que puede

acarrearles la criatura. De modo que la educación es siempre en cierto sentido conservadora, por la sencilla razón de que es una consecuencia del instinto de conservación, tanto colectivo como individual. Con su habitual coraje intelectual, Hannah Arendt lo ha formulado sin rodeos: «Me parece que el conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación, que siempre tiene como tarea envolver y proteger algo, sea el niño contra el mundo, el mundo contra el niño, lo nuevo contra lo antiguo o lo antiguo contra lo nuevo. A este respecto, tan intrínsecamente conservadora resulta ser la educación oficial, que predica el respeto a las autoridades, como la privada y marginal del terrorista, que enseña a sus retoños a poner bombas: en ambos casos se intenta perpetuar "un ideal. En una palabra, la educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado.

Y sin embargo su pedestal conservador no agota el sentido ni el alcance de la educación. ¿Por qué? En primer lugar, porque los aprendizajes humanos nunca están limitados por lo meramente fáctico (datos, ritos, leyes, destrezas...) sino que siempre se ven desbordados por lo que podríamos llamar el *entusiasmo simbólico*. Al transmitir algo aparentemente preciso inoculamos también en los neófitos el temblor impreciso que lo enfatiza y lo amplía: no sólo cómo entendemos que es lo que es, sino también lo que creemos que significa y, aún más allá, lo que quisiéramos que significase. En lo que parece constituir una notable adivinanza metafísica, Hegel dejó dicho que «el hombre no es lo que es y es lo que no es». Se refería a que el deseo y el proyecto constituyen el dinamismo de nuestra identidad, que nunca se limita a la asimilación de una forma cerrada y dada de una vez por todas. Pues bien, podríamos parafrasear el dictamen hegeliano para referirlo a la enseñanza, cuyo contenido nunca es idéntico a lo que quiere conservarse sino que acoge también lo no realizado, lo aún inefectivo, el lamento y la esperanza de lo que parece descartado. La educación puede ser planeada para sosegar a los padres, pero en realidad siempre los cancela y los rebasa. Al entregar el mundo tal como pensamos que es a la generación futura les hacemos también partícipes de sus posibilidades, anheladas o temidas, que no se han cumplido todavía. Educamos para satisfacer una demanda que responde a un estereotipo -Social, personal- pero en ese proceso de formación creamos

una insatisfacción que nunca se *conforma* del todo constatación estimulante, aunque desde el punto de vista conservador ello constituya un cierto escándalo.

Pero es que, en segundo lugar, la sociedad nunca es un todo fijo, acabado, en equilibrio mortal. En ningún caso deja de incluir tendencias diversas que también forman parte de la tradición que los aprendizajes comunican. Por más oficialista que sea la pretensión pedagógica, siempre resulta cierto lo que apunta Hubert Hannoun en *Comprendre l'éducation*: «la escuela no transmite exclusivamente la cultura dominante, sino más bien el conjunto de culturas en conflicto en el grupo del que nace».

El mensaje de la educación siempre abarca, aunque sea como anatema, su reverso o al menos algunas de sus alternativas. Esto es particularmente evidente en la modernidad, cuando la complejidad de saberes y querer sociales tiende a convertir los centros de estudio en ámbitos de contestación social a lo vigente, si bien eso es algo que de un modo u otro ha ocurrido siempre. Pedagógicos como Rousseau, Max Stirner, Marx, Bakunin o John Dewey han marcado líneas de disidencia colectiva a veces tan espectaculares como las que confluyeron en el año 68 de nuestro siglo, pero la historia de la educación conoce nombres revolucionarios muy anteriores: empezando por Sócrates o Platón y siguiendo por Abelardo, Erasmo, Luis Vives, Tomás Moro, Rabelais, etc. Los grandes creadores de directrices educativas no se han limitado a confirmar la autocomplacencia de lo establecido ni tampoco han pretendido aniquilarlo sin comprenderlo ni vincularse a ello: su labor ha sido fomentar una insatisfacción creadora que utilizase aquellos elementos postergados y sin embargo también activos en un contexto cultural dado.

Quien pretende educar se convierte en cierto modo en *responsable* del mundo ante el neófito, como muy bien ha señalado Hannah Arendt: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Para que haya futuro, alguien debe aceptar la tarea de reconocer el pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen tras de nosotros. Desde luego, esa transmisión no ha de excluir la duda crítica sobre determinados contenidos

de conocimiento y la información sobre opiniones «heréticas» que se oponen con argumentos racionales a la forma de pensar mayoritaria. Pero creo que el profesor no puede cortocircuitar el ánimo rebelde del joven con la exhibición desafortunada del propio. No hay peor desgracia para los alumnos que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o no puede razonar frente a otro público mejor preparado. En vez de explicar el pasado al que pertenece, se desliga de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica que deberían ejercer los neófitos, a los que se enseña rechazar lo que aún no han tenido oportunidad de entender. Se fomenta así el peor conservadurismo docente, el de la secta que sigue con dócil sublevación al gurú iconoclasta en lugar de esperar a rebelarse, a partir de su propia joven madurez bien informada, contra lo que llegarán por sí mismos a considerar detestable a si se convierte el inconformismo en una variedad de la obediencia. «Precisamente para preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño debe ser la educación conservadora sostiene Hannah Arendt; debe proteger esa novedad e introducirla como un fermento nuevo en un mundo ya viejo que, por revolucionarios que puedan ser sus actos, está, desde el punto de vista de la generación siguiente, superado y próximo a la ruina.»

La educación transmite porque quiere conservar; y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible pero que se considera preferible a los demás. Nótese que esto es igualmente cierto cuando es el Estado el que educa y cuando la educación la lleva a cabo una secta religiosa, una comuna o un «emboscado» jungeriano, solitario y disidente. Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir escrupulosamente indiferente ante", las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: si lo fuese, empezaría ante todo por respetar (por ser neutral ante) su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimisión en su primer y último acto de magisterio y aun así se trataría de una preferencia, de una orientación, de un cierto tipo de intervención partidista (aunque fuese por vía de renuncia) en el desarrollo "del niño. De modo que la

cuestión educativa no es «neutralidad-partidismo» sino establecer qué partido vamos a tomar.

En este punto, más vale abreviar un recorrido que de ningún modo podríamos efectuar en estas páginas de forma completa, ni siquiera suficiente. Creo que hay argumentos racionales para preferir la democracia pluralista a la dictadura o-el unanimismo visionario, y también que es mejor optar por los argumentos racionales que por las fantasías caprichosas o las revelaciones ocultistas. En otros de mis libros he sustentado teóricamente estos favoritismos nada originales', que antes y ahora ya contaban con abogados mucho más ilustres que yo. En distintas épocas y latitudes se han propugnado ideales educativos que considero indeseables para la generación que ha de inaugurar el siglo XXI: el servicio a una divinidad celosa cuyos mandamientos han de guiar a los humanos, la integración en el espíritu de una nación o de una etnia como forma de plenitud personal, la adopción de un método sociopolítico único capaz de responder a todas las perplejidades humanas, sea desde la abolición colectivista de la propiedad privada o desde la potenciación de ésta en una maximización de acumulación y consumo que se confunde con la bienaventuranza. Los convencidos de que tales proyectos son los más estimables que puede proponerse transmitir la enseñanza considerarán inútiles o irritantes las restantes páginas de este capítulo porque verán sus ideales arrinconados con escaso debate. Lo que sigue se dirige a quienes, como yo, están convencidos de la deseabilidad social de formar individuos autónomos capaces de participar en comunidades que sepan Transitar de sí mismas, que se abran y se ensanchen sin perecer, que se ocupen más del desvalimiento común de los humanos que de la diversidad intrigante de formas de vivirlo o de los oropeles cosificados que lo enmascaran. Gente en fin convencida de que el principal bien que hemos de producir y aumentar es la humanidad compartida, semejante en lo fundamental a despecho de las tribus y privilegios con que también muy humanamente nos identificamos.

De acuerdo con este planteamiento, me parece que el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la *universalidad democrática*. Quisiera a continuación examinarlo con mayor detenimiento, analizando si es posible por separado los dos miembros de esa fórmula

prestigiosa que, como es sabido, no siempre han ido ni van juntos. Empecemos por la universalidad. ¿Universalidad en la educación? Significa poner al hecho humano lingüístico, nacional, artístico...por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades locales; y sobre todo no excluir a nadie *a priori* del proceso educativo que lo potencia y desarrolla. Durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros: a los hombres frente a las mujeres, a los pudientes frente a los menesterosos, a los ciudadanos frente a los campesinos, a los clérigos frente a los guerreros, a los burgueses frente a los obreros, a los «civilizados» frente a los «salvajes», a los «listos» frente a los «tontos», a las castas superiores frente y contra las inferiores. Universalizar la educación consiste en acabar con tales manejos discriminadores: aunque las etapas más avanzadas de la enseñanza puedan ser selectivas y favorezcan la especialización de cada cual según su peculiar vocación, el aprendizaje básico de los primeros años no debe regatearse a nadie ni ha de dar por supuesto de antemano que se ha «nacido» para mucho, para poco o para nada. Esta cuestión del origen es el principal obstáculo que intenta derrocar la educación universal y universalizadora. Cada cual es lo que demuestra con su empeño y habilidad que sabe ser, no lo que su cuna esa cuna biológica, racial, familiar, cultural, nacional, de clase social, etc. le predestina a ser según la jerarquía de oportunidades establecida por otros. En este sentido, el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el *fatum*: la educación es la *antifatalidad*, no el acomodo programado a ella...para comerte mejor, según dijo el lobo pedagógicamente disfrazado de abuelita

En las épocas pasadas, el peso del origen se basaba sobre todo en el linaje socioeconómico de cada cual (y por supuesto en la separación de sexos, que es la discriminación básica en casi todas las culturas). Hoy siguen vigentes ambos criterios antiuniversalistas en demasiados lugares de nuestro mundo. Donde un Estado con preocupación social no corrige los efectos de las escandalosas diferencias de fortuna, los unos nacen para ser educados y los otros deben contentarse con una doma sucinta que les capacite para las tareas ancillares que los superiores nunca se avendrían a realizar. De este modo la enseñanza se convierte en una perpetuación de la fatal jerarquía socioeconómica, en lugar

de ofrecer posibilidades de movilidad social y de un equilibrio más justo. En cuanto al apartamiento de la mujer de las posibilidades educativas, es hoy uno de los principales rasgos del integrismo islámico pero no exclusivo de él. Todos los grupos tradicionalistas que intentan resistirse al igualitarismo de derechos individuales moderno empiezan por combatir la educación femenina: en efecto, la forma más segura de impedir que la sociedad se modernice es mantener a las mujeres sujetas a su estricta tarea reproductora. En cuanto este tabú esencial se rompe, para desasosiego de varones barbudos y caciques tribales, ya todo es posible: hasta el progreso, en algunas ocasiones.

Pero en las sociedades democráticas socialmente más desarrolladas la educación básica suele estar garantizada para todos y desde luego las mujeres tienen tanto derecho como los hombres al estudio (obteniendo, por lo común, mejores resultados académicos que ellos). Entonces la exclusión por el origen intenta afirmarse de una manera distinta y supuestamente más «científica». Se trata de las disposiciones gen éticas, la herencia biológica recibida por cada cual, que condiciona los buenos resultados escolares de unos mientras condena a otros al fracaso. Si existen personas o grupos étnicos genéticamente condenados a la ineficiencia escolar ¿por qué molestarse en escolarizarlos? Un test de inteligencia a tiempo ahorraría al Estado muchos recursos que pueden emplearse fructuosamente en otras tareas de interés público (nuevos aviones de combate, por ejemplo). No por casualidad es en Estados Unidos, las deficiencias de cuyo sistema educativo lo hacen particularmente sospechoso de derroche" donde se está viendo surgir estudios vagamente neodarwinistas en esta línea. Quizá el que ha despertado recientemente más escándalo es *The Bell Curve*, de Murray y Herrnstein, cuyos análisis estadísticos basados en tests de inteligencia creen demostrar que el abismo gen ético entre la «elite cognitiva» que dirige la sociedad estadounidense y los estratos inferiores compuestos de marginales e inadaptados se hace cada vez mayor. En particular consideran «científicamente» probado que la media intelectual de los negros es inferior a la de otras razas, por lo que las políticas de discriminación positiva que los auxilian (por ejemplo facilitando su acceso a la universidad) son un dispendio inútil de recursos públicos. Distintas variaciones sobre estos planteamientos se insinúan cada vez

con mayor frecuencia en países cuyos gobiernos y opinión pública padecen un sesgo derechista: en unos sitios los genéticamente incapaces son los negros, en otros los indios, los gitanos o los esquimales y en casi todos *los hijos de los pobres*.

Es difícil imaginar una doctrina más inhumana y repelente que ésta. Para empezar, no hay ningún mecanismo fiable para medir la inteligencia humana, que en realidad no es una disposición única sino un conjunto de capacidades relacionadas cuya complejidad no puede establecerse como la estatura o el color de los ojos. El biólogo Stephen Jay Gould argumentó en su día contra el auge de los tests de inteligencia causantes de la *mismeasure of man*, la mala medición del hombre, y Corneliu Castoria a expuesto vigorosamente que «ningún test mide ni podrá medir nunca lo que constituye la inteligencia propiamente humana, lo que marca nuestra salida de la animalidad pura, es la imaginación creadora, la capacidad de establecer crear cosas nuevas. Semejante medida carecería por definición de sentido» Ya a comienzos de siglo Emile Durkheim situaba en su justa valoración la importancia del legado "biológico que heredamos de nuestros progenitores: «Lo que el niño recibe de sus padres son aptitudes muy generales: una determinada fuerza de atención, cierta dosis de perseverancia, un juicio sano, imaginación, etc. Ahora bien, cada una de estas aptitudes puede estar al servicio de toda suerte de fines diferentes. » Es la educación precisamente la encargada de potenciar las disposiciones propias de cada cual, aprovechando *a su favor* y también a favor de la sociedad la disparidad de los dones heredados. Nadie nace con el gen del crimen, el vicio o la marginación social como un nuevo fatalismo oscurantista pretende sino con tendencias constructivas y destructivas que el contexto familiar o social dotarán de un significado imprevisible de antemano. Incluso en los casos de alguna minusvalía psíquica no dejan de existir métodos pedagógicos especiales capaces de compensarla al máximo, permitiendo un desarrollo formativo que no condene a quien la padece al ostracismo ya la esterilidad irreversible Pero, a fin de cuentas, en la inmensa mayoría de los casos es la circunstancia social la herencia más determinante que nuestros padres nos legan y esa circunstancia empieza por los padres mismos,"cuya presencia (o ausencia), su preocupación (o despreocupación), su bajo o alto nivel cultural y su mejor o peor ejemplo forman un legado educativa mente hablando

mucho más relevante que los mismos genes. Por tanto, la pretensión universalizadora de la educación democrática comienza intentando auxiliar las deficiencias del medio familiar y social en el que cada persona se ve obligado por azar a nacer, no refrendándolas como pretexto de exclusión.

Otra vía universalizadora de la educación consiste en ayudar a cada persona a volver a sus raíces. Es un propósito muy publicitado en la actualidad, pero notoriamente malentendido o incluso emprendido en sentido inverso al que resultaría lógico. Desde luego hablar de «raíces» en...ese caso es puro lenguaje figurado, porque los humanos no tenemos raíces que nos claven a la tierra y nos nutran de la sustancia fermentada de los muertos, sino pies para trasladarnos, para viajar o huir, para buscar el alimento físico o intelectual que nos convenga en cualquier parte. Admitamos sin embargo la metáfora, que tanto agrada a los nacionalistas («recuperemos nuestras raíces»), a los entusiastas de la etnicidad (« conservemos la pureza de nuestras raíces»), a los integristas religiosos («la raíz de nuestra cultura es cristiana, o musulmana, o judía») y a los integristas políticos («la raíz de la democracia está en la libertad de mercado»), etc. En la mayoría de estos casos, la apelación a las raíces significa que debemos escardar de nuestro jardín nativo cuantas malezas y hierbas advenedizas turben la enraizada armonía de lo que supuestamente fue plantado en primer lugar: también que cada cual, dentro de sí mismo, debe buscar aquella raíz propia e intransferible que le identifica y le emparenta con sus hermanos de terruño. Según esta visión, la...educación consistiría en dedicarse a reforzar nuestras raíces, haciéndonos más nacionales, más étnicos, más ideológicamente puros... más idénticos a nosotros mismos y por tanto inconfundiblemente heterogéneos de los demás. La única universalidad que admite este planteamiento es la universalidad de las raíces: es decir, que todos y cada uno tenemos las nuestras, universalmente encargadas sujetamos a lo propio y de evitar que nos enredemos confusamente con frondosidades ajenas.

Pero esta utilización metafórica de las raíces puede ser invertida y eso es precisamente lo que ha de intentar la educación universalista. Porque si nos dejamos llevar por la intuición, y no tanto por la erudición botánica, aquello en lo que más se parecen entre sí todas las plantas es precisamente en sus raíces,

mientras que difieren vistosamente por la estructura de sus ramas, por su tipo de follaje por sus flores y sus frutos. El caso de los humanos es muy semejante: nuestras raíces más propias, las que nos distinguen de los otros animales, son el uso del lenguaje y de los símbolos, la disposición racional, el recuerdo del pasado y la previsión del futuro, la conciencia de la muerte, el sentido del humor, etcétera, en una palabra, aquello que nos hace semejantes y que nunca falta donde hay hombres que ningún grupo, cultura o individuo puede reclamar como exclusiva ni excluyentemente propio, lo que tenemos en común. En cambio, todo el resto las variadísimas fórmulas y formulillas culturales, los mitos y leyendas, los logros científicos o artísticos, las conquistas políticas, la diversidad de las lenguas, de las creencias y de las leyes, etc. son el variopinto follaje y la colorista multiplicidad de flores o frutos. Es el universalista el que vuelve sobre las profundas raíces que nos hacen comúnmente humanos, mientras que los nacionalistas, etnicistas y particularistas varios siempre van de rama en rama, haciendo monerías y buscando distingos.

Apuremos la metáfora hasta el final, "antes" de darla de lado como antes o después hay que hacer con todas las imágenes literarias para que no se conviertan en estorbos del pensamiento. Sin raíces las plantas mueren irremediablemente; sin follaje, flores y frutas el paisaje sería de una monotonía estéril e inaguantable. La diversidad cultural es el modo propio de expresarse la común raíz humana, su riqueza y generosidad. Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el *sentido común* de tanta pluralidad de formas y matices. Habrá que recordarla en los momentos más cruciales, cuando la convivencia entre grupos culturalmente distintos se haga imposible y la hostilidad no pueda ser resuelta acudiendo a las reglas internas de ninguna de las «ramas» en conflicto. Sólo volviendo a la raíz común que nos emparenta podremos los hombres ser huéspedes los unos para los otros, cómplices de necesidades que conocemos bien y no extraños encerrados en la fortaleza inasequible de nuestra peculiaridad. Nuestra humanidad común es necesaria para caracterizar lo verdaderamente único e irreplicable de nuestra condición, mientras que nuestra diversidad cultural es accidental.

Ninguna cultura es insoluble para las otras, ninguna brota de una esencia tan idiosincrásica que no pueda o no deba mezclarse con otras, *contagiarse* de las otras. Ese contagio de unas culturas por otras es precisamente lo que puede llamarse civilización y es la civilización, no meramente la cultura, lo que la educación debe aspirar a transmitir. Dicho de otro modo y utilizando las palabras de Paul Feyerabend (en el volumen *Universalidad y diferencia*, editado por Giner y cscartezini) «No negamos las diferencias existentes entre lenguajes, formas artísticas o costumbres. Pero yo las atribuiría a los accidentes de su situación y no a la historia, no a unas esencias culturales claras, explícitas e invariables: *potencialmente cada cultura es todas las culturas*. [...] Si cada cultura es potencialmente todas las culturas, las diferencias culturales pierden su inefabilidad y se convierten en manifestaciones concretas y mudables de una naturaleza humana común. A esa potencialidad que cada cultura posee de transmutarse en todas las demás, de no ser verdadera cultura sin transfusiones culturales de las demás y sin traducciones o adaptaciones culturales con las demás, es a lo que nos referimos al hablar de civilización y también de universalidad. No se trata de homogeneizar universalmente (uno de los más reiterados pánicos retóricos de nuestro siglo, la americanización mundial, etc.) sino de romper la mitología autista de las que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuviesen transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizador de las demás. ¿Etnocentrismo? Sólo lo sería si considerásemos la universalidad como una característica factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por coincidente (signifique lo que signifique este confuso término). No, la universalidad no es patrimonio exclusivo de ninguna cultura -lo cual sería contradictorio sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas. Potenciar esa tendencia común y amenazada es precisamente la tarea educativa más propia para nuestro mundo hipercomunicado en el que cabe la variedad pero no centralismo: en cuanto a promocionar y rentabilizar lo otro, lo inefable, lo excluyente, ya se encargan desdichadamente muchas otras instancias que nada tienen que ver con la verdadera educación.

Quizá el afán histórico de hacerse inconfundible e impenetrable para los otros no sea más que una reacción ante la cada vez más obvia evidencia de que los humanos nos parecemos demasiado, evidencia que antes sólo lo era para unos cuantos espíritus avisados pero que hoy los medios de comunicación han puesto al alcance de todos. ¿Se perderán así muchos matices? ¿Nos acecha la homogeneidad universal? No lo creo, porque ya Holderlin anunció que «el espíritu gusta darse formas» y es su gusto también que esas formas rompan lo idéntico una y otra vez. La diversidad está asegurada aunque probablemente vaya siendo cada vez más desconcertantemente diversa y se parezca menos a las diversidades ya acrisoladas con las que estamos familiarizados. También para ese proceso innovador es bueno que prepare la educación a las generaciones que van a vivirlo. Pero no nos engañemos, la flecha sociológica de nuestra actualidad no señala ni mucho menos hacia el inevitable triunfo «uniformizador» del universalismo. Todo lo contrario, son abrumadoras las demostraciones aquí y allá del éxito creciente dejase actitudes antiuniversalistas, que además suelen proclamarse víctimas de la supuesta omnipotencia universalizante. Lo que realmente está en peligrosa alza hoy es, de nuevo, la recurrencia al origen como condicionamiento inexorable de forma de dividir el mundo en guetos estancos y estancados de índole intelectual. Es decir, que sólo los nacionales puedan comprender a los de su nación que sólo los negros puedan entender a los negros, los amarillos a los amarillos y los blancos a los blancos, que sólo los cristianos comprenden a los cristianos y los musulmanes a los musulmanes, que sólo las mujeres entienden a las mujeres, los homosexuales a los homosexuales y los heterosexuales a los heterosexuales. Que cada tribu deba permanecer cerrada sobre sí misma, idéntica según la «identidad» establecida por los patriarcas o caciques del grupo, ensimismada en su pureza de pacotilla. y que por tanto debe haber una educación diferente para cada uno de estos grupos que los «respete», es decir que confirme sus prejuicios y no les permita abrirse y contagiarse de los demás. En una palabra, que nuestras circunstancias condicionen nuestro juicio de tal modo que nunca sea un juicio intelectualmente libre, si es cierto como creyó Nietzsche que el hombre libre es «aquél que piensa de otro modo de lo que podría esperarse en razón de su origen, de su medio, de su estado y de su función o de las

opiniones reinantes en su tiempo». A quien piensa de tal modo los colectivizadores del pensamiento idéntico no les consideran libres sino «traidores» a su grupo de pertenencia. Pues bien aquí tenemos otra tarea para la educación universalizadora enseñar a *traicionar* racionalmente en nombre de nuestra única verdadera pertenencia esencial, la humana, a lo que de excluyente, cerrado y maniático haya en nuestras afiliaciones accidentales, por acogedoras que éstas puedan ser para los espíritus comodones que no quieran cambiar de rutinas o buscarse conflictos.

Es comprensible el temor ante una enseñanza sobrecargada de contenidos ideológicos, ante una escuela más ocupada en suscitar fervores y adhesiones inquebrantables que en favorecer el pensamiento crítico autónomo. La formación en valores cívicos puede convertirse con demasiada facilidad en adoctrinamiento para una docilidad bienpensante que llevaría al marasmo si llegase a triunfar; la explicación necesaria de nuestros principales valores políticos puede también fácilmente resbalar hacia la propaganda, reforzada por las manías castradoras de lo «políticamente correcto» (que empieza por proscribir cualquier roce con la susceptibilidad agresiva de los grupos sociales de presión y acaba por decretar incorrecto el propio quehacer político, pues éste nunca se ejerce de veras sin desestabilizar un tanto lo vigente). De aquí que cierta «neutralidad» escolar sea justificadamente deseable: ante las opciones electorales concretas brindadas por los partidos políticos, ante las diversas confesiones religiosas, ante propuestas estéticas o existenciales que surjan en la sociedad. Ha de ser una neutralidad relativa, desde luego, porque no puede rehuir toda consideración crítica de los temas del momento (que los propios alumnos van a solicitar frecuentemente y que el maestro competente habrá de hacer sin pretender situarse por encima de las partes sino declarando su toma de posición, mientras fomenta la exposición razonada de las demás), aunque debe evitar convertir el aula en una fatigosa y logomaquia sucursal del Parlamento. Es importante que en la escuela, se enseñe a discutir pero es imprescindible dejar claro que la escuela no es ni un foro de debates ni un púlpito.

Sin embargo, esa misma neutralidad crítica responde a su vez a una determinada forma política, ante la que ya no se puede ser neutral en la enseñanza democrática: me

refiero a la democracia misma. Sería suicida que la escuela renunciase a formar ciudadanos demócratas, inconformistas pero conforme a lo que el marco democrático establece, inquietos por su destino personal pero no desconocedores de las exigencias armonizadoras de lo público. En la deseable complejidad ideológica y étnica de la sociedad moderna, tras la no menos deseable supresión del servicio militar obligatorio, queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos. y esa oportunidad de inculcar el respeto a nuestro mínimo común denominador no debe en modo alguno ser desperdiciada. No puede ni debe haber neutralidad por ejemplo en lo que atañe al rechazo de la tortura, el racismo, el terrorismo, la pena de muerte, la prevaricación de los jueces o la impunidad de la corrupción en cargos públicos; ni tampoco en la defensa de las protecciones sociales de la salud o la educación, de la vejez o de la infancia, ni en el ideal de una sociedad que corrige cuanto puede el abismo entre opulencia y miseria. ¿Por qué? Porque no se trata de simples opciones partidistas ni de *logros de la civilización* humanizadora a los que ya no se puede renunciar sin incurrir en concesión a la barbarie.

El propio sistema democrático no es algo natural y espontáneo en los humanos, sino algo conquistado a lo largo de muchos esfuerzos revolucionarios en el terreno intelectual y en el terreno político: por tanto no puede darse por supuesto sino que ha de ser enseñado con la mayor persuasión didáctica compatible con el espíritu de autonomía crítica. La socialización política democrática, es un esfuerzo complicado y vidrioso, pero irrenunciable. En España se han escrito cosas útiles sobre este tema, entre las que yo destacaría algunas de las características señaladas por Manuel Ramírez (véase la bibliografía) a modo de índice esquemático de la mentalidad pública que debe ser promocionada: asimilación del ingrediente de relatividad que toda política democrática conlleva; fomentar la capacidad de crítica y selección; valorar positivamente la existencia de pluralismo social, así como el conflicto, que no sólo es necesario si no fructífero; estimular la participación en la gestión pública; desarrollar la conciencia de la responsabilidad de cada cual y también del necesario control sobre los representantes políticos; reforzar el día logo frente al monólogo, el perfil de los discrepantes como

rivales ideológicos pero no como enemigos civiles, y aceptar «que todo el mundo tiene derecho a equivocarse pero nadie posee el de exterminar el error». Sin duda esta lista puede enriquecerse largamente, aunque basta lo expuesto como indicación de las perspectivas educativas menos renunciables en lo tocante a esta cuestión.

La recomendación razonada de tales valores no debe ser una mera letanía edificante, que más bien acabará en el mejor de los casos haciéndolos aborrecer. Será preferible mostrar cómo llegaron a hacerse históricamente imprescindibles y lo que ocurre allá donde por ejemplo no hay elecciones libres, tolerancia religiosa o los jueces son venales. Resultaría absurdo ocultar "a los niños los fallos del sistema en que vivimos (recuérdese lo que señalamos respecto a la televisión, que nada permite mantener mucho tiempo velado) pero es crucial inspirarles una prudente confianza en los mecanismos previstos para enmendarlos empezando por hacerles desconfiar de las garantías de control lo único que logrará es inhibirlos cuando llegue el momento de ejercerlas, con gran contento de quienes pretenden transformar la democracia en tapadera de sus bribonadas oligárquicas. Es igualmente nefasto fomentar un «engaño» arrobado por los procedimientos beatificados del sistema, como «desengañarles» de antemano de algo que sólo su participación inteligente puede llegar a corregir y encaminar. Ese concepto abierto de democracia, escéptico y atento, pero no por ello menos tonificante, lo ha formulado muy bien Giacomo Marramao en su contribución al volumen *Universalidad y diferencia* antes mencionado: «La democracia es siempre *ad venire*, puesto que no sacrifica nunca a la utopía de una transparencia absoluta la opacidad de la fricción y del conflicto. La democracia no goza de un clima atemperado, ni de una luz perpetua y uniforme, pues se nutre de aquella pasión del desencanto que mantiene unidos -en una tensión insoluble- el rigor de la forma y la posibilidad de acoger huéspedes inesperados.

INTRODUCCIÓN

Como parte de las acciones de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 5-9 de marzo de 1990), entre el 20 y el 22 de abril de 1992, se desarrolló en la sede de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) el Seminario Regional "Estrategias de Acción para la Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje". Dicho seminario fue organizado por la OREALC y el International Development Research Centre (IDRC).*

Como se sabe, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos puso de manifiesto una renovada conciencia y compromiso internacional respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación. Junto con esto la conferencia consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo. Los ejes de este enfoque se derivan del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas.

Según la declaración aprobada en la conferencia. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esta visión ampliada, tal como se expone en los artículos 3 a 7 de la declaración aprobada en la conferencia, comprende:

- universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;

* En Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia.

- prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- ampliar los medios y alcances de la educación básica;
- mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- fortalecer la concentración de acciones.

En estos términos, la "ampliación de la visión" pareciera residir:

- En la adopción como eje central de la reflexión, acción y evaluación educativa del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
- En la comprensión de las realidades educativas a través de propuestas capaces de explicar la diversidad y de articular -en el momento de la acción- políticas, estrategias, metodologías y técnicas a nivel local, regional y nacional.
- En el fortalecimiento de las fórmulas para la acción entre el Estado y el sector no gubernamental y entre el sector educativo y los otros sectores de actividad.

Desde el punto de vista estratégico la novedad residiría no tanto en las nuevas ideas sino más bien en la prioridad otorgada a la articulación con las demandas sociales como factor de dinamización de la oferta educativa.

En estos términos, el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y los criterios y marcos de acción propuestos por la conferencia requieren una minuciosa discusión.

Su tratamiento tendrá que ser el de un concepto articulador de puntos de partida, de procesos y evaluaciones de ciclos operativos que se relacionan sistemáticamente entre sí.

En este sentido, el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje permite superar enfoques fundamentalmente centrados en perfeccionar y ampliar la oferta educativa por una visión que otorgue mayor énfasis a la calificación de las demandas ya la evaluación de los resultados. Igualmente, amplía la tradicional concepción de educación básica en relación al objetivo de asegurar una escolaridad mínima para la población entre 6 y 14 años. Las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda su vida.

Las demandas, en consecuencia, se ponen de manifiesto tanto en niños como en jóvenes y

adultos de maneras diferenciadas no tan sólo según edades, sino que también según contextos socioeconómicos, políticos y culturales. La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico, es decir, como piso de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continua aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

Constituiría un error limitar este concepto a una mera determinación de orden curricular sin utilizarlo para repensar los criterios de control, administración y gestión; de planificación y evaluación; de organización del trabajo docente; de financiamiento; de alianzas y concertación de acciones. Nos encontramos, por lo tanto, frente a un concepto que admite utilidades en materia de políticas, de estrategias, de metodologías y de técnicas pedagógicas.

América Latina está viviendo un periodo muy importante de su historia, donde los nuevos patrones de desarrollo enfrentan el desafío de satisfacer simultáneamente el objetivo del crecimiento económico y el de la equidad social. Para ello, la educación es percibida como un área prioritaria y el papel de los educadores consiste en poner a disposición de la sociedad las respuestas apropiadas para enfrentar este reto en forma exitosa.

Confiamos que la publicación de este libro contribuya al logro de estos aspectos a través del fortalecimiento de la articulación entre investigadores y tomadores de decisiones en la perspectiva abierta a la Conferencia de Jomtien.

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 servicio 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:

La satisfacción de necesidades sociales del alumno hoy.

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).

La satisfacción de necesidades sociales relacionadas con la educación de la sociedad hoy.

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), ya la organización de la escuela.

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 ataña 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.

* En Cero en Conducta, año 14, núm. 47, abril, México, Educación y Cambio, 1999, pp. 3-15.

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

2. Contar con elementos para entender al otro ya 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 ya los otros en el tiempo y en el espacio*. 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 a los que nos enfrentamos en la vida real no se pueden resolver en forma individual, sino 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 cuestionar reglamentos, para reflexionar sobre la convivencia, para tomar decisiones y vigilar que se cumplan, para interactuar respetuosamente, pero con exigencia, con las autoridades

* En esto son esenciales la historia y la geografía.

(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 (metacognición, 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 concededores saben que no es así, que la educación no tiene el poder de

augmentar las oportunidades de empleo, y 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.

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. Éste 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 exacerba, 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. Éste 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 globalización, 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 políticos 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 biogenética 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. 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 de 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 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 enfrentarlos 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 curriculum 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*. 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

* 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.

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 diálogo, a la interacción ya 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 ya 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. Éste 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.

ENFOQUE DE NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

La noción de necesidades básicas de aprendizaje (y el llamado a un empeño mundial para satisfacerlas a través de una educación básica para todos) fue el eje articulador y la idea fundamental de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Frente a esta propuesta (ya los documentos de la conferencia en su conjunto) parece necesario: discutir la propuesta misma, tanto en su sustrato e implicaciones políticas como sociales y pedagógicas; revisar ciertas categorías de análisis e interpretación; identificar y trabajar, dentro de ese marco general de alcance mundial, la especificidad de América latina.

Aunque no es éste el lugar para una discusión al respecto, cabe al menos mencionar que son muchos los cuestionamientos que se han levantado a las propuestas de Tailandia desde diversos ángulos (Morales, 1990): lo poco nuevo de la "nueva visión", la educación como "llave dorada" del bienestar individual y social, el silenciamiento de la situación real y los contextos de partida pobreza, endeudamiento, injusticia social-, el "igualamiento hacia abajo" que podría suponer centrar los esfuerzos en la educación básica, la prominencia del punto de vista del Norte respecto del Sur, el simplismo del diagnóstico y la propuesta pedagógica, etcétera.

LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Dice al respecto el artículo 1 de la "Declaración Mundial sobre Educación para Todos".*

1. Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y a la vez, la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo Interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En

* Estamos utilizando aquí la versión final de la declaración incluida en. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, publicada por UNESCO/OREALC, Santiago, julio de 1990. Cabe la aclaración en virtud de las diferencias de traducción que existen entre las distintas versiones de la declaración en español, diferencias en algunos casos bastante significativas

esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.

4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (WCEFA, 199Gb).

Esta definición ha sido resumida de la siguiente manera en el Glosario del mismo libro citado:

Necesidades básicas de aprendizaje: Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo" (WCEFA 199Ob).

UN MANEJO POCO PROLIJO DE TÉRMINOS Y CONCEPTOS

Encontramos en los documentos de Tailandia un manejo poco prolijo de los conceptos, las categorías y la redacción misma, agravado en el caso de la versión española- por problemas de traducción. Habría sido deseable, asimismo una mayor atención a los aspectos comunicacionales, a los requerimientos de un lenguaje accesible, claro y preciso, considerando que estos documentos serían instrumentos de difusión a nivel mundial. De hecho, han sido ya y tenderán a ser tomados e incluso operativizados críticamente. Por ello, parece necesario detenerse en estos conceptos antes de simplemente asumirlos y continuar.

Hay problemas con nociones clave como necesidades básicas de aprendizaje y educación básica. Ello ha dado pie a imprecisiones y confusiones y a su reproducción ampliada en documentos posteriores surgidos de otros seminarios mundiales o regionales en los que se retornaron los planteamientos de Tailandia.

En cuanto al concepto de educación básica, a menudo se utiliza como equivalente a educación primaria y educación elemental, respondiendo con ello a la visión y uso tradicionales de dicho término. A esto se agrega la diversidad con que en cada país se maneja la denominación de " educación básica (Ahmed, 1989), correspondiendo usualmente a esa franja definida como obligatoria, cuya duración, estructura y carácter difiere de un país a otro (sin mencionar la tendencia y los diversos intentos actuales de

ampliación/reestructuración de la educación básica). Al volver equivalentes educación básica y educación primaria, continúa asociándose lo básico con lo escolarizado, sistema formal, niños, etcétera, anulando con ello la "visión ampliada" que se pretende dar al concepto de educación básica, como una educación que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida (no se limita a un periodo específico ni a un determinado número de años), tiene múltiples satisfactores (no sólo el sistema formal), abarca a todos (niños, jóvenes y adultos) y surge precisamente de un reconocimiento a la incapacidad mostrada por la educación formal para dar respuesta a las necesidades de una educación básica y de aprendizajes efectivos y significativos. Hay pues dificultad para resemantizar un concepto que tiene una trayectoria y un referente concreto y diverso. El añadido de "visión ampliada" o "nuevo enfoque" no resuelve el problema.

Las principales dificultades están alrededor del término básico (justamente básico para entender la propuesta). Se trata de un concepto ambiguo por polisémico, prestándose a diferentes interpretaciones (de hecho, empieza ya a hablarse de educación mínima, elemental, para la supervivencia, etcétera), lo que ha suscitado desde el inicio grandes polémicas (aclarándose una y otra vez su sentido de piso y no de techo). Otros conceptos manejados de manera imprecisa son los de educación inicial/educación preescolar/educación parvularia/ educación infantil/cuidado temprano, para hacer referencia al aprendizaje desde el nacimiento. Educación preescolar es la noción que ha tendido a primar en los documentos en español, siendo ésta una noción vinculada a la visión instrumental de "preparación para la escuela" ya una etapa inmediatamente previa a ella.

En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos subsisten una serie de problemas en el manejo/diferenciación de términos como el de alfabetización/educación de adultos/educación básica/educación básica de adultos.

**LA MENTE NO ESCOLARIZADA
CÓMO PIENSAN LOS NIÑOS Y CÓMO DEBERÍAN
ENSEÑAR LAS ESCUELAS BARCELONA**

Howard Gardner

**LA BUSQUEDA DE SOLUCIONES:
CALLEJONES SIN SALIDA Y MEDIOS
PROMETEDORES**

Rivalizando con el tema del tiempo meteorológico, el status de la educación es de lo que más se habla en cualquier sociedad contemporánea. Ya se trate de discusiones que tienen lugar en el Japón, generalmente el país que se considera que ha logrado más éxito en la educación de su juventud, o en los Estados Unidos, cuyos problemas educativos se han convertido en una virtual obsesión para quienes diseñan la política educativa (aunque no, mientras escribo estas líneas, para el público en general), las cuestiones filosóficas tienen gran importancia.

Como corresponde a un libro concebido y escrito tras innumerables discusiones en Norteamérica, gran parte de lo que viene a continuación se ha escrito teniendo presentes los problemas norteamericanos. Me gustaría pensar, sin embargo, que mis conclusiones cuentan con un interés que supera estos límites.

Aunque la discusión se centra exclusivamente en la necesidad de estudiar algunas insuficiencias, es posible alcanzar cierto consenso. Después de todo, no resulta particularmente controvertido reclamar maestros mucho mejor preparados, administradores más entregados, escuelas con estudiantes y alumnos más comprometidos y con menores proporciones de abandono de los estudios, y comunidades que den su apoyo a sus sistemas educativos. Pero cuando la atención se centra en los tipos de estudiante que se quieren finalmente conseguir, en los pasos que deben darse para alcanzar este fin, y en las prioridades entre las diversas metas educativas, las controversias pronto afloran a la superficie.

En este libro he buscado ser claro acerca de cuáles son mis metas educativas. Lo más importante desde mi punto de vista estratégico son los estudiantes que poseen una comprensión auténtica de las principales disciplinas y áreas de conocimiento. La naturaleza de esa comprensión variará con la edad y la disciplina de que se trate. Así como un niño de diez años no puede comprender la ciencia, la literatura del mismo modo en el

que puede hacerlo un estudiante universitario, así también las concepciones erróneas que afloran en el discurso científico están sólo remotamente relacionadas con los estereotipos que interfieren con la comisión de textos históricos o literarios. Además, la comprensión no es una adquisición que se produzca en una determinada coyuntura de desarrollo. Tal como ha señalado David Perkiris, los procesos de la comprensión implican conjuntos de resultados y realizaciones: llevar a cabo análisis, elaborar juicios afinados, emprender síntesis y crear productos que incorporen principios o conceptos centrales para una disciplina. Todo el mundo muestra comprensiones incipientes (sean o no éstas las buscadas por sus maestros), pero ni tan sólo el más distinguido experto alcanza siempre una comprensión plena.

Los límites de las capacidades básicas vistas desde este punto de vista, determinadas soluciones putativas dejan de ser deseables y otras se recomiendan con más firmeza. Tanto los dirigentes educativos como los miembros de la comunidad, en su sentido más amplio, han pedido a menudo que se ponga un acento renovado en las capacidades básicas. Esta meta in embargo, se ha invocado ampliamente de un modo defensivo. Diferenciándose aparentemente de los estudiantes de épocas pasadas, nuestros licenciados no son capaces de leer, escribir o calcular con perfección, por lo que no pueden conservar un empleo, y no digamos ya ser ciudadanos productivos de una comunidad.

Declararse contra la institución de las enseñanzas básicas (lectura, escritura y aritmética) en la escuela es como estar en contra de la maternidad o la bandera. Está fuera de toda duda que los estudiantes deben tanto saber leer y escribir como deleitarse con dicha capacidad. Sin embargo, la vacuidad esencial de esta meta queda ejemplificada con el hecho de que los niños pequeños en los Estados Unidos han sido alfabetizados en un sentido literal; es decir, dominan las reglas de la lectura y de la escritura, incluso cuando leen sus tablas de sumar o multiplicar lo que se ha perdido no son sus habilidades descodificadoras, sino dos facetas distintas la capacidad de leer para comprender y el deseo mismo de leer. Se puede contar casi la misma historia en relación con los elementos de

alfabetización restantes; ni la mecánica de la escritura ni los algoritmos de la sustracción están ausentes, sino que lo que sucede es que más bien ha desaparecido tanto el conocimiento acerca de cuándo recurrir a estas habilidades como la inclinación a hacerlo así de un modo productivo en la propia vida cotidiana. Alcanzar las habilidades básicas requiere esfuerzo y disciplina. Sin embargo, la imposición de un régimen estricto no basta. Aquello que no está, en mi opinión, son los contextos en los que el desarrollo de estas habilidades tiene sentido. Demasiados estudiantes no contemplan la posibilidad del uso productivo de las tres enseñanzas básicas en casa, ni consideran tampoco su utilidad en la escuela. Son muy pocos los estudiantes a los que se les plantean problemas, retos, proyectos y oportunidades que atraigan de un modo natural y productivo estas capacidades. Por tanto, las tres enseñanzas base de la alfabetización son como iconos religiosos en las estanterías de una tienda para turistas, razonablemente decorativas quizás, pero fuera de lugar en este contexto.

En realidad, perseguir las capacidades básicas puede ser a veces contraproducente. En el esfuerzo para asegurar que los estudiantes «cumplen» con el temario de estudios y están preparados para diversos hitos y pruebas, los maestros pueden socavar, sin advertirlo, metas educativas más esenciales. En un congreso al que recientemente asistí, un educador defendía concentrar la atención en los conceptos de aprendizaje mimético. Argumentaba que utilizando tal enfoque los maestros pueden atajar el camino y hacer que el estudiante ahorre tiempo». En el entorno actual, resulta comprensible que los maestros sientan la necesidad de ahorrar tiempo, pero si los estudiantes no llegan a apreciar por qué las habilidades y conceptos se inculcan y de qué modo se utilizan una vez dejan la escuela, el régimen del aula en su conjunto corre el peligro de ser una pérdida de tiempo.

Creo que ha habido cierto empeoramiento en la actuación del cuerpo estudiantil y que, como mínimo, uno de los factores que ha contribuido a ello no se ha reconocido suficientemente. En la primera mitad de siglo, cuando las mujeres contaban con pocas profesiones alternativas entre las cuales escoger, las filas de los docentes se nutrían de muchas mujeres habilidosas que leían y escribían de un modo natural y lleno de sentido en sus propias vidas. Actualmente, los hombres y las mujeres con un nivel cultural

alto raramente ingresan en las profesiones docentes que se encuentran a un nivel inferior que el universitario; la mayoría de las personas de la profesión no llevan una vida en la que la lectura y la escritura tengan un importancia elevada (en un informe se ha dejado constancia de que el maestro de escuela medio lee un libro al año). Con toda imparcialidad debería decirse también que las demandas que recaen sobre casi todos los profesionales de la educación parecen incrementarse de año en año.

La frase «retorno a las habilidades básicas» a llegado a invocarse como parte del discurso escolar de los pensadores conservadores o neoconservadores los autores norteamericanos de gran éxito durante 1987, que a menudo son motivo de broma (aunque algo inoportunamente), reflejan los dos extremos de esta crítica de los logros y valores educativos actuales. E.D. Hirsch ha intentado elevar el «alfabetismo cultural) en este país, mientras Allan Bloom se centra en las grandes ideas de la civilización occidental.

La alfabetización cultural para la nación

Hirsch señala que aunque la mayoría de los países ofrecen un currículo nacional en el que son muy importantes los textos y conceptos específicos, los Estados Unidos, en cambio, no. Quizás de un modo mas polémico, sugiere que, en el pasado, la mayoría de los estudiantes norteamericanos conocían determinadas referencias textuales con independencia del lugar o de la forma de su educación. La ignorancia de tales referencias comunes, argumenta Hirsch, demuestra ser devastadora, particularmente para una minoría de estudiantes que desearía integral en la cultura históricamente dominante. Si no se aprecian las referencias a figurar y personajes literarios importantes (Dickens, Huckleberry Finn), acontecimientos históricos básicos (la batalla de Gettysburg), principios científicos de base leyes de la termodinámica), imágenes culturales de primera magnitud (Simple Simon, Mother Goose), uno no sólo sentirá carencias en la lectura y en la discusión sino que ni siquiera será capaz de participar en la conversación cultural. Hirsch quería que los estudiantes adquirieran esta alfabetización cultural de modo que pudieran tener la oportunidad de ingresar en su comunidad nacional.

Una vez más, si chasqueando los dedos se alcanzara este surtido de información factual, pocos se quejarían de su deseabilidad.

Además, el análisis general de Hirsch de lo que cuesta ser capaz de leer un texto de un modo culturalmente alfabetizado parece ajustado. Sin embargo, la controversia envuelve las cuestiones acerca de qué modo lograr el alfabetismo cultural y qué hacer una vez se ha alcanzado de hecho. Es por sus recomendaciones en relación con la consecución del alfabetismo por lo que Hirsch ha atizado aún más el fuego. Primero informalmente, y ahora con una creciente formalidad y capacidad de decisión, Hirsch ha elaborado listas de referencias culturales y ha sugerido que se les diera un lugar central en el currículo. Deliberadamente o no, ha proporcionado un plan casi irresistible para muchos maestros: enseñar estas listas de términos directamente, tal como enseñan listas de vocabulario o hechos matemáticos, y luego poner a prueba su adquisición como parte del currículo estandarizado. En lugar de adquirirse en el proceso de una dieta rica de lectura o a través de la inmersión en una cultura en la que tales referencias surgen significativamente en el curso de los intercambios cotidianos, la alfabetización cultural se ha convertido en un tema sujeto a realizaciones y resultados repetitivos, ritualizados o convencionales.

A mi entender, Hirsch no recomendó inicialmente un enfoque educativo tan rígido, un enfoque que parece destinado a amortiguar, en lugar de hacer accesible, la vitalidad de la cultura para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, sus publicaciones y actividades durante los últimos años han estado todas apuntando hacia el embalaje de tal alfabetización. El análisis y recomendaciones iniciales de Hirsch parecen bastante bien intencionadas, pero un político que elabora la política educativa tiene que responsabilizarse de los usos que llegan a tener sus ideas. Me parece que en este caso el remedio casero forma realmente parte de una enfermedad que se propaga de modo galopante en una cultura auditiva.

Aquello que parece mantener a distancia tales esfuerzos para sembrar la alfabetización cultural son las *razones* para alcanzar tal conocimiento sin que los estudiantes tengan alguna razón fundamental para querer alcanzar este conocimiento y acciones singulares en las que utilizarlo y basarse, su consecución parece esencialmente mutuo sin duda, muchos de los aspectos del estudio de una lengua extranjera pueden -y algunos deben- adquirirse mediante una instrucción rutinaria. Sin embargo, en ausencia de la

oportunidad de hacer uso del lenguaje productivamente -para leer, escribir o hablar- la instrucción parece carente de sentido y cualquier habilidad, con toda probabilidad, se atrofiará.

Una corriente tradicional en educación

Allan Bloom ha presentado una crítica mucho más radical de la sociedad norteamericana, así como una panacea más ambiciosa para las dolencias educativas que muestra. En su análisis, los jóvenes de entre ocho y veinte años que crecen en esta sociedad han perdido sus almas. Carecen del sentido de la dirección, de un sentido de la comunidad, de un sentido del valor. Este estado de cosas lo ha producido el liberalismo reflexivo (e irreflexivo) de la cultura a lo largo de gran parte de este siglo, un liberalismo que se ha centrado en las universidades. Según sus defensores, los estudiantes deben gozar de una libertad prácticamente ilimitada en la determinación de lo que estudian. Los maestros no deben señalar ninguna clase de valores o direcciones fundamentales, porque, después de todo, es erróneo hacer juicios absolutos; el relativismo, si no el nihilismo, se lleva la palma.

Para Bloom, como para otros educados en la tradición de la filosofía política de Leo Strauss, el remedio es espectacular. Los alumnos deben estudiar los grandes textos de Occidente, cuya escritura se remonta a la época clásica y que han proporcionado los temas dominantes de la civilización occidental.

Los filósofos (y la filosofía) aparecen como lo más importante en este régimen educativo: Platón, Aristóteles, Locke y Rousseau se convierten en los textos con los que los alumnos tienen que medirse. Los escritos literarios de los maestros -Shakespeare, Milton, Tolstoi- forman también parte de esta formación. Estos textos deben leerse, releerse, discutirse y asimilarse; se tiene que fomentar una atmósfera de análisis filosófico y dialéctico y, en realidad, se tiene que permitir su prevalencia. La educación se convierte en una conversación entre grandes mentes en la que se alienta al estudiante con talento a que participe. (Hay poco lugar para el estudiante sin talento en tales actividades de exposición e interpretación.)

De acuerdo con Bloom, es un disparate emplear tiempo en escritores -por no mencionar el arte y la música- del siglo XX. Escritores como Freud y Max Weber, campos

como la sociología, y formas artísticas como el rock and roll contribuyen a la anomia ya la pérdida de sentido entre los jóvenes norteamericanos y posiblemente entre la juventud de todo el mundo). Sólo aquellos autores cuya obra ha pasado la prueba de fuego del tiempo y aquellas mentes contemporáneas que denotan el modernismo son dignas de la seria atención por parte del estudiante. Leer y hablar -no escuchar música o visionar películas- son las prácticas diariamente requeridas. Si se emplea bien el tiempo, se llegará a ser miembro de una elite intelectual, participante en una comunidad de gran categoría cuya cultura es la única digna de empapar y, por tanto, de transmitirse a las generaciones futuras.

Debería ser evidente que las «habilidades básicas» de las que nos habla Bloom.

CONTENIDOS CURRICULARES EL LENGUAJE (LAS ARTES LINGÜÍSTICAS, EL DISCURSO)

Al comparar planes y programas de estudio del área lenguaje del nivel primario de diferentes países, constatamos gran coincidencia en la formulación de objetivos, contenidos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes. Los niños, al completar la primaria, deberán estar en capacidad de expresarse oralmente y por escrito con corrección y de forma coherente, comprendiendo cabalmente lo que leen y escriben, haciendo uso creativo y crítico de todas las destrezas y formas del lenguaje, etcétera. La realidad, como sabemos, dista mucho de lo registrado en dichos planes y programas. Otro tanto podríamos decir de los objetivos asignados a campañas y programas de alfabetización de adultos, los cuales agregan a los objetivos mencionados cuestiones vinculadas al logro de mayores niveles de conciencia, participación, organización, etcétera, además de metas "erradicadoras" que nunca llegan a conseguirse.

El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido. Desde su propia concepción hasta los contenidos y métodos que adopta la enseñanza del lenguaje, todo parece estar en contra de los mismos objetivos que, al respecto, formula el propio sistema. No sólo en tanto objeto de aprendizaje, sino en tanto instrumento de comunicación, el lenguaje es uno de los elementos críticos de la enseñanza formal. Sus problemas de concepción y manejo están presentes en todo el sistema (métodos y procedimientos de enseñanza, organización escolar, currículo, estructura, formación docente, etcétera).

El lenguaje es incomprendido. Poco hay de científico en su visión y tratamiento escolares. En términos generales, la moderna lingüística no ha penetrado aún en el ámbito educativo. Hace falta una visión más integral que permita ver y trabajar el lenguaje como totalidad, en sus diversas funciones (representación, expresión, comunicación) y en sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), habilidades históricamente compartimentalizadas en los currículos

escolares y con énfasis muy distintos entre ellas. El enfoque tradicional ha sido segmentador y parcial: separación entre lectura/escritura y expresión oral (hablar), privilegio de las dos primeras, olvido del escuchar.

Tanto la comunicación oral como la escrita tienen dos procesos básicos: la expresión (productiva) y la comprensión (receptiva). El sistema escolar asume formalmente la existencia y el desarrollo de la expresión, pero niega la comprensión como elemento clave no sólo de la comunicación, sino del propio aprendizaje.

El lenguaje es maltratado. Niños, jóvenes y adultos no sólo tienen dificultades para aprender a leer y escribir, sino que aprenden a rechazar ras materias vinculadas a las competencias lingüísticas lenguaje, gramática, redacción por la manera como son enseñadas. La excesiva formalización del lenguaje en el ámbito escolar impide la comunicación, la comprensión, el diálogo.

El lenguaje es reprimido. La disciplina escolar es entendida básicamente como silencio, como ausencia de palabra. La palabra es monopolio del profesor. Se niega la palabra propia del alumno, dejando la "expresión oral" como reducto marginal para este ejercicio. La obsesión escolar por el habla, la ortografía y la caligrafía "correctas" obstruye la posibilidad de una expresión oral y escrita espontánea, centrada en la búsqueda de sentido, antes que en los aspectos formales. Aun en el marco de propuestas educativas definidas como progresistas, resulta abrumador el dominio del maestro en la corrección de todo cuanto dicen, leen o escriben los alumnos (Edwards, 1988).

LECTURA Y ESCRITURA

Uno de los campos que más descubrimientos importantes ha tenido en los últimos tiempos en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un replanteamiento profundo de la visión del sujeto del aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (Ferreiro, 1982; Ferreiro, 1989).

La escuela ha puesto el acento sobre la lengua escrita (leer y escribir) antes que sobre la lengua oral (escuchar y hablar), bajo el argumento de que la primera tiene mayor complejidad y requiere mayor sistematicidad en el aprendizaje. Sin embargo, siendo ésa la misión escolar por excelencia, el fracaso alfabetizador de la escuela es un hecho crecientemente reconocido y documentado. El llamado "analfabetismo funcional" tiene sus raíces en dicho fracaso. Entre la inoperancia de la escuela y el avance arrollador de los medios audiovisuales, la batalla por la alfabetización ha empezado a adquirir perfiles dramáticos.

Lectura y escritura, en el medio escolar, han perdido su función social cobrando autonomía como un conocimiento que sirve a los fines internos de la instrucción escolar: la escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares. La conexión con el mundo real -leer fuera del libro de texto, del aula- se ha perdido. "Restituir a la escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme, que de por sí crea una ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales" (Ferreiro, 1987).

Dentro del esquema global de incomprensión que está instalado en el aparato escolar (la incomprensión como norma en la relación del alumno con el sistema), la incomprensión lectora ocupa un lugar destacado. En la medida que " leer" es entendido básicamente como una actividad de desciframiento, los alumnos son entrenados en la habilidad de descifrar antes que en extraer significado de lo que leen. Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De hecho, educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora (Alvermann, 1990).

Algunos estudios muestran que los materiales de lectura influyen en dicha comprensión. Investigaciones hechas sobre la llamada memoria de prosa afirman que "la adquisición de conocimientos a partir de un texto escrito es producto de potencialidades de ese texto para activar esquemas o marcas conceptuales disponibles en la mente de los individuos" (García Madruga, 1986). La organización estructural del relato, el hilo argumental de una historia, etcétera, tienen incidencia

importante en la comprensión lectora (Langford, 1989). Vale decir, hay textos más aptos que otros para ser leídos comprensivamente por un niño, un joven, un adulto. En este sentido, no sería exagerado afirmar que los peores enemigos de la lectura son los textos escolares y, en particular, los diseñados para enseñar a leer y acompañar a niños (y adultos) en sus primeras lecturas. Los textos escolares ocupan un estatuto específico dentro de la producción editorial: no se les aplican los mismos criterios, no se demanda de ellos las mismas calidades. La "literatura infantil" es considerada ajena al ámbito escolar, cuando la principal y mejor literatura infantil debería producirse para su uso en el sistema educativo y los mejores escritores ponerse a escribir para la escuela. Los criterios comerciales, en el marco de débiles criterios pedagógicos tanto por parte de quienes ofrecen como de quienes demandan, terminan imponiéndose (Ochoa, 1989).

Crecientemente viene enfatizándose el uso del periódico como herramienta educativa, como objeto de lectura crítica. En ello confluyen la preocupación de los productores de periódicos por los bajos niveles de lectura que caracterizan hoy a las nuevas generaciones y la preocupación en torno a los malos rendimientos académicos y los bajos niveles de comprensión lectora que vienen resultando del sistema escolar (ANPA, 1984). Esta posibilidad, todavía poco explorada y probada en América Latina, abre alternativas interesantes permitiendo la posibilidad de contenidos diversos y actualizados, el puente con la lectura en el mundo real, etcétera. La recurrentemente mencionada necesidad de lectura crítica de textos y, en particular, del periódico, requiere hacerse usando el propio periódico como objeto de lectura en el aula (Torres, 1992).

LA EXPRESIÓN ORAL

La llamada expresión oral corresponde a una de las cuatro destrezas del lenguaje -hablar-, destreza que los niños manejan al entrar al sistema escolar. Sabemos ya, por otra parte, que los niños se inician en el aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de iniciar su proceso formal de escolarización (Ferreiro, 1979; Ferreiro, 1982). De lo que se trata más bien es de enriquecer la lengua oral que ya poseen (y de introducirles al aprendizaje sistemático de la lengua escrita). El sistema escolar tiene problemas para reconocer todo esto: enseña a los niños la lengua (su propia

lengua) como si fuese una lengua ajena, en lo oral y en lo escrito (en tanto habla y en tanto lengua).

La " expresión oral" es entendida y ejercida muy estrechamente. La pregunta -mecanismo de control de los alumnos antes que de indagación de informaciones monopolizada por el profesor, siendo el esquema pregunta-respuesta el predominante en las interacciones verbales entre maestros y alumnos (Edwards, 1988). La pregunta tiene una única respuesta. Repetir equivale a decir. No hay espacio genuino para el intercambio, la expresión y la discusión. No se reconocen los usos de la lengua que traen los alumnos. La escuela opera basada en una "norma culta" que asume como única, punto de partida y objetivo al mismo tiempo. Las interferencias entre la norma lingüística escolar y la norma que trae el alumno son más grandes en el caso de los alumnos de sectores pobres, siendo éste un terreno adicional de dificultad para ellos.

La " expresión oral" está burocratizada en el sistema educativo, reducida a una clase, a un tipo particular de actividad, a un horario determinado. Se ha ubicado en una asignatura (lenguaje/literatura), cuando en verdad atraviesa todo el currículo, como mediador didáctico y medio de representación y expresión de emociones, ideas, estados de ánimo, etcétera. Estimularla y desarrollarla requiere no únicamente buenas intenciones o permisividad, sino manejo de determinados conocimientos y técnicas. La relación entre autoestima y competencias expresivas es clara, lo que implica trabajar expresamente sobre la primera. Por otra parte, la posibilidad de desarrollar la " expresión oral" está vinculada al reconocimiento del saber que portan los alumnos, así como a la revisión de la rigidez y prescriptividad que priman en la enseñanza escolar del lenguaje. Los alumnos deben tener oportunidad y ser estimulados a explicitar sus concepciones, a narrar sus experiencias, a exponer sus dudas libremente. La expresión oral, en definitiva, debería centrarse en lo que los alumnos saben, no en lo que deberían saber.

EL LENGUAJE COMO UNIDAD

El lenguaje opera como un todo: el desarrollo de la capacidad de expresión oral tiene incidencia sobre el desarrollo de la capacidad de expresión escrita y a la inversa. Las competencias lingüísticas (saber escuchar, saber leer, saber escribir, saber expresarse) -

y no solamente la lectura y la escritura son definitorias en el éxito o fracaso escolares.

Aprender a leer y escribir fue tradicionalmente entendido como un problema del primer grado de la escuela y de los profesores de este grado. Últimamente, la tendencia ha sido extenderlo a los dos primeros grados (y al preescolar, visto como una antesala de la escuela). No obstante, la alfabetización debería ser entendida como un problema (cuando menos) de toda la educación básica, involucrando a todas las áreas y profesores de este nivel. El papel de la educación inicial y preescolar, en particular, no es iniciar formalmente la enseñanza de la lecto-escritura, sino propiciar un clima afectivo y cognoscitivo que facilite a los niños este aprendizaje una vez en la escuela (Ferreiro, 1987).

La alfabetización viene siendo encarada como una cuestión intraescolar, a ser resuelta internamente por el sistema educativo. Cada vez más, sin embargo, resulta claro el peso del contexto familiar y social como elemento diferenciador de las posibilidades de aprendizaje de los niños, sobre todo en la alfabetización inicial (Ferreiro, 1979), así como en general; la importancia del contexto de una sociedad letrada. Evaluaciones de rendimiento escolar a nivel primario en el área lenguaje revelan que la capacidad de expresión escrita de los niños está predeterminada por la cultura lingüística de sus familias y que la acción pedagógica -tal y como ésta se da en el sistema actual- tiende más bien a consolidar el punto de partida antes que a crear un nuevo ordenamiento en el saber lingüístico (CEPAI, s/f). Así, no son sólo las políticas escolares, sino las políticas culturales y sociales las que, en su conjunto, deben revisarse para asumir la problemática de la alfabetización en el mundo contemporáneo. Una renovación profunda de las prácticas intraescolares requiere apoyarse y estimularse desde una nueva comprensión social del lenguaje y sus usos y de la comunicación humana en sentido amplio.

Velar por un aprendizaje y un uso efectivos y significativos de la lectura y la escritura y mejorar la "expresión oral" de los alumnos, supone una revisión completa y compleja de las competencias lingüísticas, lo que a su vez implica incluir elementos fundamentales de educación lingüística en la formación del profesorado.

Alfabetización de niños y alfabetización de adultos han estado tradicionalmente separadas y se han movido en ámbitos, con modalidades y trayectorias diferenciados. El propio término "alfabetización" ha sido acuñado sobre todo para el mundo adulto, para acciones remediales de educación no formal. Por muchos años, el acento en la alfabetización se puso en los adultos, dando por autoevidente la función alfabetizadora de la escuela. Hoy en día, afortunadamente, se está avanzando en la comprensión de la alfabetización como una acción de doble vía: preventiva (con los niños) y "remedial" (con los adultos). Está visto que la problemática del analfabetismo no podrá resolverse sin un esfuerzo importante de universalización de una educación básica de calidad (Ferreiro, 1987) y que, al mismo tiempo, ninguna sociedad ha logrado aproximarse a la alfabetización universal exclusivamente a través de la escuela primaria, en ausencia de estrategias complementarias (Jones, 1990).

¿QUÉ ES ESTAR ALFABETIZADO EN EL MUNDO DE HOY?

La polémica entre lo que significa ser "analfabeto" y estar "alfabetizado" no se ha resuelto entre los propios especialistas. El saber común considera "analfabeto" a quien nunca fue a la escuela y da por "alfabetizado" a quien asistió a ella o a un programa de alfabetización de adultos. No obstante, sabemos ya que se puede ser analfabeto habiendo ido a la escuela (e incluso mucho más allá) y estar alfabetizado sin haber pisado un aula de clases. La alfabetización, en algunas visiones, es un aprendizaje continuo que no se limita a la escolarización, dura toda la vida y pasa por diversos grados de dominio.

La pregunta ¿para qué aprender a leer y escribir?, arroja hoy aproximaciones muy diversas que van desde su conceptualización como un derecho humano elemental (incluido en el derecho a educarse) hasta argumentos eficientistas vinculados al trabajo y la productividad. La visión homogeneizadora de la alfabetización ha venido dando paso a una relativización cultural de la misma, estableciéndose la necesidad de definir, para cada situación concreta, su pertinencia y las competencias consideradas esenciales (Wells, 1990). Aprender a leer y escribir puede ser un aprendizaje con múltiples funciones y efectos, desde el desarrollo de la autoestima y la dignidad personal (aprender a escribir el nombre propio y aprender a firmar tiene, en el mundo de los adultos, un valor grande por sí

mismo) hasta el manejo de materiales complejos (Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño", 1990; Torres, 1990).

¿Qué es "estar alfabetizado" en el mundo de hoy? Según Wells, significa tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos" (Wells, 1990). Tres serían los tipos de textos: funcionales: conectados directamente con la acción (programación de TV, anuncios publicitarios, trámites burocráticos, notas, cartas, etcétera); informativos: transmiten información factual (libros de referencias, memorias de trabajo, manuales escolares, etcétera) y de pensamiento letrado (literate thinking): ofrecen no sólo información, sino interpretación (exposiciones sobre teorías científicas, historias, biografías, novelas, poemas, etcétera). Este último tipo de textos constituyen los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad, y son vitales para la participación en una sociedad alfabetizada, por lo que a su lectura debería tender toda educación que pretenda lograr una "alfabetización total". Cada uno de estos tipos de textos exige compromisos y procedimientos distintos de los lectores (y escritores). Normalmente, se llega al primero y hasta el segundo nivel, sin abarcar el tercero. Aceptemos o no esta categorización, lo importante es reconocer que existen diversos grados de alfabetización y diversos accesos a partir de la misma (habría que preguntarse, a la luz de estas consideraciones, ¿qué debería considerarse como necesidades básicas de aprendizaje en materia de alfabetización?).

Más allá del dominio específico de la alfabetización, cabe preguntarse qué significa hoy en día dominar las cuatro destrezas lingüísticas básicas. (Igual que los textos escritos, los textos orales son muy diversos y reclaman diversas competencias.) Entre las necesidades básicas de aprendizaje a este respecto podrían considerarse: saber escuchar y analizar críticamente el discurso de un político, un noticiero, una exposición, un debate (en presencia o a través de la radio o la televisión); identificar distintas variantes lingüísticas (coloquiales, formales, regionales, etcétera) y distintos idiomas; expresarse correctamente en diversas situaciones sociocomunicativas diferenciando las variantes coloquiales y formales, con una noción clara de los usos pragmáticos del lenguaje en

situaciones concretas; ordenar y expresar las propias ideas con claridad, resumir las ideas de otros, narrar, explicar, describir, ejemplificar; diferenciar el código oral del escrito y sus usos específicos; escribir una carta, llenar un formulario, resumir una idea principal, redactar un texto simple, comprender y poder- aplicar un instructivo vinculado a necesidades cotidianas, etcétera.

La educación lingüística no es patrimonio de un área o una asignatura en particular, sino que compete a todo el currículo. Parte de toda educación lingüística básica debería ser (Ministerio de Educación y Ciencias, 1991): el desarrollo de una capacidad de reflexión permanente y sistemática sobre la lengua y sobre las propias producciones lingüísticas, no únicamente en torno a la estructura, funciones y usos de la lengua, sino a los valores y sentidos que circulan a través de ésta (machismo, racismo, chauvinismo, etcétera)*. El grado de reflexión lingüística de una persona incide significativamente en todos los procesos vinculados con la lengua y su uso, tanto a nivel oral como escrito y contribuye al desarrollo de las destrezas discursivas. Ello implica enseñar ciertas nociones básicas que permitan a niños, jóvenes y adultos hablar sobre la lengua. La enseñanza de la gramática es sólo uno de los elementos de dicha reflexión lingüística, pero una gramática entendida como aprendizaje sistemático sobre una lengua cuya habla uno domina y no como una asignatura formal, desligada de la producción lingüística concreta y del reconocimiento de la competencia de hablante de la propia lengua que tiene toda persona; -el reconocimiento y diferenciación de los distintos lenguajes que sirven para la representación, la expresión y la comunicación y, en particular; los lenguajes artísticos (música, plástica, dramática). Se trata de combinar los recursos expresivos lingüísticos y los no lingüísticos, superando la tradición escolar de conferir primacía al lenguaje verbal y al numérico, sin atención a los lenguajes artísticos; -el (re)conocimiento y el aprecio por otras lenguas distintas de la propia, nacionales y extranjeras, variantes dialectales

* Estamos convencidos de que muchos de los prejuicios que están detrás del racismo y el sexismo tienen conexión con la lengua y derivan, entre otros, del desconocimiento de cuestiones lingüísticas elementales, como por ejemplo la falta de distinción entre " idioma" y "dialeto", los usos sexistas del lenguaje que pasan inadvertidos a la mayoría de las personas, etcétera.

o regionales respetando la diversidad lingüística y cultural que expresan.**

Las matemáticas***

Las matemáticas han ocupado un lugar destacado en los currículos escolares, como un conocimiento altamente valorado y al cual se asocian determinadas aptitudes intelectuales de los alumnos. A nivel internacional, los rendimientos escolares en matemáticas han tendido a ser considerados el factor clave para determinar la eficiencia y calidad del aparato escolar (por ejemplo, la preocupación norteamericana frente a los bajos rendimientos de sus estudiantes en comparación con el Japón). Al mismo tiempo, el "problema en la enseñanza de las matemáticas" se ha generalizado, como una dificultad expresada tanto en el rendimiento académico como en la actitud negativa hacia la misma por parte de muchos estudiantes.

Hay coincidencia en que las matemáticas tienen gran importancia en el desarrollo y formación integral de toda persona, pues tienen a la vez un papel formativo -desarrollo de capacidades cognitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis-, un papel funcional -aplicado a problemas y situaciones de la vida diaria- y un papel instrumental, en tanto armazón formalizador de conocimientos en otras materias.

Diversas evaluaciones de rendimiento muestran la existencia real del mentado "problema de enseñanza de las matemáticas" Se advierte que los aprendizajes más logrados corresponden a procesos mentales simples y mecanizados, aplicables bajo consignas muy específicas" (Galves, 1988).

En el caso de las matemáticas, las diferencias sociales parecen tener menos peso que en el caso del lenguaje, aunque en último término también aquí, la capacidad de aprender estaría vinculada al desarrollo cultural y lingüístico del niño (CEPAL, sif).

** Cabe aquí preguntarse acerca de la inclusión del aprendizaje de una -o más- segunda(s) lengua(s) dentro de las necesidades básicas de aprendizaje, no sólo para el caso de las minorías subordinadas, sino para la población en general.

*** La propia denominación de cálculo, matemáticas, aritmética, cálculo aritmético (todos ellos términos utilizados indistintamente en los documentos de Tailandia y en la bibliografía consultada) es tema a ser analizado.

Para el caso de los adultos, es aún poco lo que se sabe en este campo (cómo era la llamada "matemática oral" cómo se produce el conocimiento matemático fuera de la escuela, qué implica todo ello en el terreno didáctico, etcétera). Por lo demás, el argumento de que no existen "analfabetos matemáticos" ha llevado a relegar este conocimiento en el campo de la educación de adultos y dentro de la propia conceptualización de la alfabetización que, en algunas versiones, incluye a la lectura, la escritura y el cálculo.

Las matemáticas se han concebido como una ciencia cerrada y puramente deductiva (Riviere, 1990). Su enseñanza ha estado determinada sobre todo por la estructura interna del conocimiento matemático así como por objetivos de desarrollo intelectual general, esto último en tanto que de las matemáticas se ha destacado su rol formativo antes que su rol funcional e instrumental. Se plantea al respecto, la necesidad de reconocer y reforzar su valor funcional en tanto conjuntos de procedimientos útiles para resolver problemas en campos muy diversos, poner de relieve aspectos y relaciones de la realidad no observables directamente, anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados antes que se produzcan u observen, ordenar la información, comprender la realidad y resolver determinados problemas.

Como una de las debilidades centrales de enseñanza se destaca la disociación entre la enseñanza de conceptos y la sistematización-generalización de algunas reglas lógico-matemáticas que están en su base, y que son las que permiten al alumno rebasar el nivel de lo concreto y empezar a construir modelos explicativos. El alumno puede hacer uso automático y memorístico de los conceptos y las reglas de cálculo, sin comprender las leyes que rigen su composición. Dado este desfase, la aplicabilidad del conocimiento matemático se vuelve difícil fuera del aula (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989).

Todo indica la necesidad de una revisión profunda del área, no únicamente en contenidos y métodos, sino en cuanto a la actitud que tanto profesores como estudiantes tienen hacia las matemáticas, con el fin de desarrollar el gusto y el placer de su aprendizaje y aplicación. Se plantea la necesidad –que sería válida de hecho para todas las áreas- de develar y transformar aquellos aspectos de la cultura escolar (mitos y normas explícitas e implícitas) que

obstaculizan el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas, lo que exige una toma de conciencia al respecto por parte de los profesores (Riviere, 1990).

Vivimos en un mundo impregnado por la información y la cultura matemática, cuya importancia -se advierte- será mayor en el futuro. Los avances científicos y tecnológicos están revolucionando el campo (por ejemplo, la popularización de las calculadoras y las computadoras), lo que plantea nuevas necesidades de aprendizaje, nuevos contenidos y modificaciones sustantivas a la enseñanza. Diversos estudios señalan la utilidad de aprender habilidades de tipo general, aplicables a una amplia gama de situaciones, antes que las específicas aplicables sólo a casos concretos. Incorporando estas consideraciones y estas nuevas dimensiones, la Reforma española, por ejemplo, incluye en esta área, para la enseñanza primaria, un dominio funcional de estrategias básicas de cómputo, aprender a utilizar calculadoras e incluso ordenadores, y presta importancia a las habilidades necesarias para poder hacerlo eficazmente, como son el cálculo mental y la estimación previa de los resultados. Se usan menos los algoritmos tradicionales de lápiz y papel de las cuatro operaciones, al tiempo que se enfatizan algunas ramas de las matemáticas como la probabilidad, la geometría o el lenguaje gráfico (Riviere, 1990).

LAS COMPETENCIAS COGNOSCITIVAS BÁSICAS

La enseñanza escolar se ha centrado tradicionalmente en el contenido de las asignaturas, descuidando la enseñanza (y la consideración misma de la posibilidad de enseñar) de las capacidades y habilidades cognoscitivas que son indispensables para aprender, incluso de las mismas que se reiteran en planes y programas de estudio, tales como: capacidad de razonamiento, capacidad de autoaprendizaje, pensamiento autónomo, pensamiento crítico, solución de problemas, creatividad, etcétera. Tan corriente como la formulación de estos objetivos es la constatación de su débil cumplimiento en el ámbito escolar.

En general, planes y programas se limitan a nombrar estas competencias, sin explicitar lo que se entiende por cada una de ellas ni cómo se pretende desarrollarlas, dejándose su interpretación y manejo en buena medida librados al sentido común de los profesores

(quienes tampoco son formados en ellas). Podría afirmarse, de modo general, que la formulación de objetivos se ha venido haciendo en este terreno sin atención a los avances y conceptualizaciones que al respecto han venido generándose en el campo científico (Nickerson, 1987).

Precisamente por tratarse de un campo poco tratado en el ámbito educativo y clave dentro de un nuevo enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje, le dedicaremos aquí alguna atención.

APRENDER A PENSAR: UNA NECESIDAD BÁSICA DE APRENDIZAJE

Hace ya más de una década, en 1979, un informe al Club de Roma urgía a adoptar un nuevo enfoque para la educación, ante el reconocimiento de la gran brecha existente entre el potencial de aprendizaje de los seres humanos y lo que el sistema educativo está consiguiendo. Para ello se reclamaba un cambio específico, vinculado con la necesidad de poseer un mejor conocimiento sobre la habilidad de pensar y cómo mejorarla. Al respecto, se hacía la distinción entre un aprendizaje de mantenimiento -basado en la adquisición de perspectivas, métodos y reglas fijos, destinados a hacer frente a situaciones conocidas y constantes, resolver problemas ya existentes, mantener un sistema o un modo de vida establecido- y un aprendizaje innovador que somete a examen las suposiciones para buscar perspectivas nuevas, permite prever los cambios y saber manejarlos, de modo que las personas puedan construir el futuro y no solamente acomodarse a él. El primer tipo de aprendizaje, el convencional, ya no es suficiente hoy ni lo será en el futuro; el segundo, por su parte, requiere un desarrollo del aprender a pensar (Botkin, 1982).

Desde entonces se ha avanzado en el análisis del tema y se han desarrollado y aplicado propuestas específicas, algunas de las cuales han adoptado incluso la forma de programas y paquetes didácticos diseñados en la línea del "enseñar a pensar" (De Bono, 1986; Nickerson, 1987; WCEFA, 199 Ob). En general, sin embargo, los sistemas escolares de la región parecen continuar en su mayoría ajenos a tales desarrollos ya tales necesidades.

Desarrollar las habilidades del pensamiento es hoy-se afirma- más necesario que nunca, en la medida que se requiere no sólo saber

muchas cosas, sino habilidad para aplicar esos conocimientos con eficacia, mucha capacidad de adaptación, aprender rápidamente nuevas técnicas, aplicar conocimientos antiguos de formas nuevas, elegir acertadamente y valorar las alternativas existentes de manera concienzuda a fin de tomar decisiones correctas, desarrollar el espíritu de indagación y razonamiento, discriminar los mensajes y las afirmaciones, sopesar las pruebas valorar la solidez lógica de las deducciones, discurrir argumentos en contra de hipótesis alternativas, etcétera. En resumen se requiere más que nunca pensar de un modo crítico (Nickerson, 1987).

El pensamiento es esencial para la adquisición de conocimiento y éste es fundamental para el pensamiento."Mejorar el primero incide en mayores posibilidades para el segundo. Desarrollar y potenciar las habilidades del pensamiento debería ser pues metafundamental de la educación. Es en esta línea que, cada vez más, se plantea la necesidad de conferir a la enseñanza de las habilidades del pensamiento el mismo estatuto del que gozan otras enseñanzas primordiales tradicionalmente reconocidas como tales por el sistema escolar (Nickerson, 1987).

Tres áreas principales de la psicología del pensamiento, consideradas "habilidades del pensamiento" (el pensamiento entendido como un conjunto de habilidades complejas, que pueden por tanto ser aprendidas y mejoradas) parecen susceptibles de enseñanza y fundamentales para mejorar la habilidad de pensar: la solución de problemas, la creatividad y la metacognición (Nickerson, 1987). Los dos primeros son usualmente mencionados en planes y programas educativos.

VIII. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LA LECTURA

PESE a la existencia, en la vida moderna, del cine, la radio y la televisión, los anticuados medios de comunicación, lectura y escritura, aún son los indiscutibles primeros pasos hacia el éxito entre los adultos modernos. Por fortuna todos los niños, incluso los menos adelantados, pueden aprender a leer, a menos que exista algún daño orgánico. Algunos niños pueden necesitar menos tiempo que otros, pero ésa no es una virtud; otros pueden requerir más tiempo, yeso no es una falla. Pero el fantasma de la incapacidad de aprender ronda a los padres contemporáneos, y eso sí es un infortunio. Preguntas sobre cuándo debe empezar un niño a leer, cuál es el método más eficaz para apresurar el proceso (o al menos, para garantizarlo positivamente), qué materiales son los mejores, cuántas horas diarias debe dedicar a practicar, son puntos que causan preocupación y polémica entre padres y maestros, directivos escolares y psicólogos.

Puesto que ningún adulto contemporáneo recuerda que ninguna de esas controversias existiera cuando él estaba aprendiendo a leer, el actual debate produce una impresión de progreso sobre los métodos ineficientes del pasado. Sucede que no es precisamente así. Aunque recientes claves importantes acerca de la influencia de la limitación ambiental y del desarrollo neurológico nos están dando una mayor comprensión de las causas de algunos fracasos, esta información no modifica radicalmente los enfoques básicos hacia la mayoría de los niños.

Por lo general no se comprende que las ideas contradictorias acerca de cómo se debe enseñar a leer han tenido altibajos durante décadas, con una regularidad entre reacción y contrarreacción, que han presentado el rechazado método de una generación pasada como la última innovación del texto. Los desacuerdos actuales embonan limpiamente en esa pauta, salvo por mejores *insights** de las causas de fracaso antes mencionadas, con una complicación agregada. En nuestra época, los medios de información han sacado a la arena pública una cuestión que antes sólo existía en los salones académicos. Poner a los

padres al corriente de los problemas de educación es una tarea que debió ser emprendida hace tiempo por los educadores, y no lo fue. Como resultado, el rápido y omnipresente atractivo de los medios de comunicación ha producido una histeria masiva acerca de la lectura, mucho más dañina para el progreso de los niños que cualquier posible método de lectura. No sólo los padres sino también las escuelas han quedado atrapados en la red.

Se ha hecho creer al público en general que la actual controversia gira en torno de la eficiencia de enseñar fonética contra la pereza de no enseñar fonética; la insistencia actual está en favor del enfoque directo a la fonética (como antes de 1920). Pero la disputa entre fonética y no fonética es una simplificación engañosa de una situación compleja entre enseñar y aprender.

Existen dificultades especiales al aprender a leer la lengua inglesa que no se encuentran en ciertos lenguajes fonéticos como el ruso, el hebreo, el español o el noruego.

El mismo desarrollo histórico que explica la riqueza de la lengua inglesa es responsable de las irregularidades de ortografía y de pronunciación que hacen que, en su forma impresa, sea difícil de descifrar. El inglés fue alimentado por muchos idiomas y se ha adaptado, a lo largo de los siglos, a toda una variedad de cambios culturales. Por consiguiente, una ortografía arcaica coexiste con nuevas combinaciones de letras para los mismos sonidos, y existen pronunciaciones idénticas en toda una variedad de apeariencias. *Feud, few, y hue; knight y night; cite, psychology y site; to, too, two y through; trough, off: philosophy, y fill; cat, kit, y chasm; bear, bare, y lair; bread y bred,*** no son más que un puñado de variedades de los modos en que ciertos sonidos dados se pueden presentar a un incipiente aprendiz de inglés, de cualquier edad. Como la ortografía inglesa no es fonética, las 26 letras de su alfabeto*** deben representar 44 sonidos diferentes, lo que hace la tarea del desciframiento mucho más confusa que si cada letra tuviese un sonido constante.

* Idea, comprensión o percepción de la naturaleza de una cosa. N. del E.f

** Es evidente que en la lengua española existen problemas similares de pronunciación y de ortografía. [N. del E.]

*** El alfabeto inglés tiene 26 letras; el español 29.

Podría argüirse que no es necesario empezar por aprender las palabras complicadas, lo que sin duda es real, hasta cierto punto. Por desgracia, aunque 85% de las palabras, o partes de palabras, de la lengua inglesa se escriben con congruencia fonética, 15% que no lo son aparecen casi 85% del tiempo en situaciones de lectura. Por ejemplo, ¿cuándo debemos introducir palabras comunes pero de apariencia contradictoria, como *city* y *sun*, *cat* y *kit ten*, *garage*, *George*, y *jam*?

Las consonantes muestran ser razonablemente regulares, pero las vocales son un bosque de contradicciones. Por ejemplo, la letra "a" en *pane*, *park* y *pall* no sólo suena de distintas maneras sino que hay diferencias al escribirla para dar sonidos semejantes, como en *pane* y *pain*, *pare* y *pear*. También hay letras que aparecen pero no suenan para nada. Las combinaciones de vocales en palabras como *cow* y *bow* o *guide* y *fried* representan otro nivel de inestabilidad de la combinación letra-sonido. Según algunos expertos, hay 144 representaciones para los 13 sonidos de las 5 vocales

Desde que existe la escuela ha habido preocupación por los métodos más eficientes para enseñar a leer.

Desde el año 800 d.C., y especialmente en los días de Martín Lutero, se emplearon recursos como las columnas ab-eb-ib para ayudar a los niños a adquirir el conocimiento fundamental de las letras y el fonético. En 1532 un abecedario que contenía "A es para Ape", "B es para Bee" y secuencias similares introdujo el conocido binomio de frase e imagen, que en 1650 fue propuesta por Comineus como una importante y deseable ayuda para leer. El ampliamente empleado New England Primer [...] reflejó en 1690 la suposición universal de que el conocimiento de las letras era el elemento básico para leer bien.

La suposición de qué el conocimiento previo de las letras era básico para empezar a leer fue indiscutible hasta fines del siglo XVIII.

Por entonces, un avance logrado en un área totalmente distinta del pensamiento echó las bases de nuevos enfoques sobre cómo se debía enseñar a leer a los niños. Ese avance fue 1 Paul Witty y David Kopel, *Reading and the Educative Process*, Ginn &Co., Nueva York, 1939, p. 294.

la idea -que hoy damos por sentada- de que los niños son distintos de los adultos y de que la niñez es una etapa de la vida total del hombre. Como resultado de este concepto, se inició, a principios del siglo XIX, un amplio movimiento hacia lo que hoy se llama el enfoque a la educación centrado en el niño. Froebel estableció una escuela especial exclusiva para niños pequeños; Dickens provocó un escándalo contra la brutalidad con la que se trataba a los niños y logró influir sobre leyes y prácticas; Mark Twain y Lewis Carroll escribieron especialmente para el placer de los niños. Hacia el fin de siglo, había empezado ya en serio el estudio psicológico del niño. La filosofía de la educación de Dewey fue la culminación de este interés y este enfoque en la niñez como un periodo único.

En este clima de sensibilidad hacia los niños, se propuso el enfoque de aprender palabras completas, en la creencia de que el conocimiento del significado de una palabra, y no de cada una de sus letras sin sentido, facilitaría al niño recordar la palabra impresa. Al llegar 1912, la psicología respaldaba los enfoques intuitivo y filosófico de quienes habían sido los primeros en cuestionar la tradición histórica de enseñar primero las letras y luego formar palabras con ellas. Las investigaciones de la percepción produjeron la idea de que el todo es mayor que la suma de sus partes, mientras que la teoría de la psicología de la Gestalt subraya la importancia del patrón, la organización y los todos en el aprendizaje.

Puesto que una relación entre el todo (la palabra) y sus partes (las letras) es, sin duda, fundamental para leer, la controversia que comenzó en el siglo XIX y continúa en el nuestro se basa esencialmente en una diferencia de opinión sobre el orden en que el niño coloca mejor las partes y el todo. Obviamente, la forma en que las palabras están construidas y el significado que tienen son vitales, aun cuando sean aspectos muy diferentes de la experiencia de lectura. El entendimiento tradicional, "lógico" consiste en empezar por las partes (el alfabeto) para construir los todos (palabras). Por tanto, la mecánica de la construcción de la palabra se utiliza como punto de ingreso a esta nueva capacidad. La interpretación "psicológica", más reciente históricamente, sostiene que el aprendizaje procede pasando de la general a lo específico, que los niños perciben al principio toda nueva experiencia globalmente y luego van diferenciando poco a poco los

detalles, al tener mayor experiencia. También: se sostiene, según el punto de vista psicológico, que los niños, necesitan establecer vínculos entre lo conocido y lo desconocido si se quiere que aprendan a leer. Por tanto, se espera que, asociar el significado conocido de una palabra con su nueva representación en forma impresa, se ayudará considerablemente al avance del niño en su proceso de lectura. Por eso, la palabra misma es utilizada como su ingreso en la lectura.

En los métodos contemporáneos de lectura, el enfoque centrado en el alfabeto no niega la importancia del significado, pero presupone que éste llegará con el tiempo. El enfoque en la palabra completa no niega el valor de conocer la relación entre letras y sonidos, pero asume que ese conocimiento se aplica mejor a palabras desconocidas, después de que el niño ha comprendido que las palabras impresas son conjuntos significativos. Ambos enfoques funcionan bien cuando se tienen buenos maestros. Estudios efectuados con varios métodos de enseñar a leer han mostrado que 70% de los niños aprenden a leer con cualquier método. Desde hace tiempo existe un consenso entre los expertos en materia de lectura, según el cuál no hay un solo método de enseñar a leer que sirva para todos los niños. Por idéntica razón, de 20 a 30% han tenido siempre dificultades con cualquier método, y es para estos niños que la actual investigación ha sido más útil al definir, más aún, las causas de los fracasos y las posibles soluciones.

En cuanto empezó la actual corriente en favor de una fonética para principiantes, con la publicación del libro de Flesch, *Why Johnny Can Read*,* el enfoque a la enseñanza de la lectura era ecléctico, y pocos manuales para maestros omitían la fonética. Sin embargo, el ambiente en el aula era más relajado que hoy y, aunque hubiese niños cuyas dificultades para la lectura no se comprendían, las estadísticas mostraban que la mayoría sí aprendía -como siempre lo ha hecho-, y que estaban al menos al parejo de los niños con CI similar de décadas anteriores. Si las preocupaciones por la lectura se hubiesen expuesto menos frenéticamente y con mejor conocimiento en la prensa de nuestros días, habría sido más fácil ver que las diferencias entre los dos enfoques básicos giran en torno del momento; es decir, ¿debe ser la fonética un modo de comenzar o un modo de continua,

después de un principio con palabras completas? y de hincapié, es decir, ¿debe la fonética ser el principal enfoque, o se deben considerar seriamente otros factores que afectan el desarrollo de la lectura? En la práctica, no ha habido una dicotomía entre fonética-no fonética, salvo durante un breve periodo en el decenio de 1930, cuando esta cuestión impactó el mundo de la educación, como parte del desafío a la educación tradicional en conjunto. Lo que se necesitaba y aún se necesita es una mejor comprensión de las diferencias individuales que afectan todo aprendizaje.

Considerada la experiencia de aprender a leer desde el punto de vista del crecimiento de los niños al comprender la tarea que se les exige, más que los métodos relacionados con el aspecto mecánico del proceso, podemos identificar tres etapas del aprendizaje de la lectura que todos los niños deben dominar, ya sea que se les reconozca o no dentro del método. La primera etapa es la conciencia de que la palabra impresa tiene un significado.

Muchos niños aprenden esto de manera simple, gracias a sus padres. Siendo niños en edad preescolar, ayudan a sus madres a encontrar latas en los estantes de las tiendas y las oyen decir "cereales", "trigo" o "jugo de tomate" mientras notan las letras en las etiquetas y ven que su madre se fija en las pequeñas letras. Se ponen junto a sus padres cerca de un letrero que dice "Parada de autobús", o salen por la puerta de un edificio sobre la cual está el letrero "Salida". Ven la palabra "Centro" a la entrada del metro, "frío" y "caliente" en las llaves del agua y "damas", "caballeros" o "lavabos" en restaurantes, teatros y parques. y por la televisión ven y oyen anuncios que muestran unos letreros que acaso ellos no comprendan, pero que llegan a asociar con los productos presentados. Si también han tenido la fortuna de oír cuentos desde que gateaban, entonces, cuando entran al primer grado ya están plenamente acostumbrados a atribuir un significado a la letra impresa. Pero hasta con un buen trasfondo de esta índole, hay niños de primer grado que aún necesitan ayuda para reconocer plenamente que los símbolos tienen un significado. Los maestros que reconocen esto se aseguran de que los niños ya hayan logrado esa comprensión antes de pedirles dar el siguiente paso. Demasiado seguido unos padres incomprensivos e impacientes dicen que este periodo, de los primeros años de escuela es tiempo perdido. No es así.

* Rudolf FJesch, *Why Johnny Can't Read and what You Can Do about It*, (Harper & Row, Nueva York, 1955.)

En las aulas donde se presta atención a esta necesidad, palabras y significados vienen juntos de muchas maneras, desde antes de que se ponga un libro en manos del niño. Cada día puede haber mensajes en el pizarrón, que la profesora interpreta. "Eso dice: "Buenos días", o "Eso quiere decir A Juan le ha salido un nuevo diente", y la conexión entre el símbolo y el mensaje se fortalece en la mente de los niños.

Escriben sus nombres y leen sus propios nombres y los de otros niños en diversas tarjetas, como las de visita o de empleo. Cuentan cuentos individualmente o en grupo a la maestra, y ella los escribe. Individualmente o en grupo, "leen" de nuevo sus cuentos. Al principio, la lectura no es más que una especie de cántico recordado. Pero después de tener experiencia suficiente vinculando lo que tienen que decir con el aspecto del mensaje en letra, ocurre algo notable que lleva a los niños a la segunda fase de la tarea.

De la confusión de marcas negras, de la confusión de símbolos desconocidos, un pequeño grupo de letras surge para tomar una forma estable, y de pronto el niño puede leer una palabra. Cada vez que la vea, la reconocerá, y no es probable que se equivoque. Recuerda la palabra como unidad, como *Gestalt*. Aunque pueda conocer las letras del alfabeto, ahora ha llegado a comprender que las palabras tienen una unicidad y una condición de conjunto, por encima de sus diversas y separadas partes específicas. El proceso continúa hasta que muchas más palabras cobran estabilidad, y el niño desarrolla un pequeño vocabulario de lectura. Ahora, las palabras impresas tienen una realidad. Es claro el *sentido* de la lectura.

Para volverse buenos lectores, los niños deben pasar por otra etapa más: el análisis de la que hace que las palabras tengan el aspecto y el sonido que tienen, para que los niños puedan descifrar independientemente nuevas palabras al encontrarlas en letras. Hay que separar las palabras, luego reunir las y leerlas.

En el enfoque temprano de la estructura de las palabras, se ayuda a los niños a ver que *elefante* tiene un aspecto distinto de *sí*, y que *bonito* tiene un aspecto diferente de *tomito*. Aprenden que palabras cotidianas como juego y tarea cambian si se les añade una *s*, una *a*, o una terminación *ando*. También aprenden que objetos singulares pueden convertirse en

plurales si se añade una *s*, como cuando niño se vuelve niños, pero que a veces toda la palabra cambia para significar más de uno. Los niños aprenden a ver que algunas palabras están formadas por dos palabras familiares, ya ver palabras dentro de palabras. A la postre, aprenderán acerca de las sílabas y de las reglas para su formación.

Las combinaciones de sonidos de letras, o fonética, se enseñan en un orden que va de sencillo a complejo, aunque los partidarios de "la fonética primero" confunden las alternativas con mayor frecuencia que los partidarios de "primero toda la palabra". Las consonantes estables y sus sonidos, como la *l*, *m*, *n*, *p* y *t* generalmente se estudian antes que la *c* y la *g*, las cuales tienen dos sonidos. Las fusiones de dos consonantes y sus sonidos, como *bl*, *pr* y *st*, se aprenden antes que las combinaciones de dos vocales o de una consonante y una vocal como *oi* u *ow*.* Las vocales en toda su diversidad, junto con la fusión de las letras mudas, obviamente requieren mucho tiempo, incluso en el tercer año de lectura.

A estas alturas debe ser evidente que aprender unas técnicas tan llenas de tediosos detalles no basta para llenar la mente del niño con un deleite entusiasta en el descubrimiento intelectual. Sin embargo, un niño ya preparado para ello puede experimentar un verdadero placer al llegar a dominar una capacidad tan importante como la de aprender a leer.

No obstante, un niño siempre ha necesitado cerca de tres años para ponerse al día en materia de lectura, si por lectura entendemos, abstraer el significado de la letra impresa, con facilidad y continuidad. Aunque los anuncios de la televisión puedan ayudar al desarrollo de la primera etapa al asociar imágenes con palabras, nada nos permite suponer que un crecimiento del tipo antes descrito pueda ocurrir con más rapidez de la que ha ocurrido en los niños de esta edad.

Por ejemplo, la complejidad del análisis estructural y fonético sugiere que el mejor momento para iniciar esta tercera etapa es cuando los niños han desarrollado la capacidad de retener en la cabeza el recuerdo de la unicidad de las palabras, frente a su disolución en letras y sonidos separados al estar analizando la palabra. Los niños, varían

* Combinaciones en el idioma inglés, no usuales en el español. [N. del E.]

en esta capacidad pero, según Piaget, la logran alrededor de los siete años. Para la mayoría eso llega casi al final del primer grado, que es donde, durante decenios, se ha enseñado fonética. La transición a cualquiera de las etapas del proceso de lectura aún es una cuestión absolutamente individual. El niño que necesita menos tiempo acaso haya captado un tanto antes que los demás el hecho de que los símbolos representan algo, o tal vez tenga mayor capacidad para generalizar fácilmente la nueva experiencia. Los que aprenden a leer muy pronto suelen ser niños que se distraen menos que otros de la misma edad, o que no se dejan desalentar fácilmente por las frustraciones, como otros. También suelen ser niños que disfrutan de actividades apacibles y sedentarias, más que otros en la misma etapa. El niño que tiene progresos más lentos tal vez no sea menos capaz, pero puede estar fijándose en sus nuevas amistades o en la satisfacción de desarrollar nuevas habilidades con su cuerpo. Puede ser un soñador o, por alguna otra razón, puede no sentir la necesidad de luchar con el desciframiento de nuevas habilidades. Hay gran número de razones por las que un niño no capte los conceptos básicos de cualquiera de las tres etapas o de algún aspecto específico de la tercera en edad temprana. No hay necesidad de empujarlo, hasta que la haga por sí solo. Sólo unas variaciones continuas del tipo particular de experiencia que necesite favorecerán su desarrollo.

El calendario rígido de la escuela tradicional, por el cual un niño debía estar a un nivel específico en un momento dado, niega esta realidad. No hay una sola razón legítima para fijar plazos a los logros durante los grados de primaria, que provocan en grandes números de niños la sensación de fracaso a sus propios ojos ya los de sus padres antes de haber cumplido siquiera los siete años. Hasta las primarias "no graduadas" niegan su propio título al utilizar niveles de lectura preñados de status, para evaluar, comparar y catalogar a los niños. Como resultado de estas normas de niveles por grados, se proyectan expectativas no realistas a los niños, que ocasionan un desaliento irracional en padres e hijos, en detrimento del futuro desarrollo de su capacidad de lectura.

Examinemos el verdadero significado de "nivel de lectura" o de "calificación de lectura", términos tan ampliamente pregonados. Ambos son términos intercambiables que representan una cifra numérica absolutamente

arbitraria, relacionada con la secuencia de dificultad de los libros de lectura en una serie basal. Los términos comenzaron siendo una guía para los maestros, pero se han deformado hasta ser irreconocibles, convirtiéndose en una camisa de fuerza para los niños.

A comienzos de este siglo, los educadores centraron su atención en los materiales de lectura, en un esfuerzo por simplificar la tarea de la lectura. Basándose en la lógica suposición de que los niños aprenderían a leer más fácilmente las palabras sencillas que mejor conocieran, los estudios del vocabulario del habla de los niños se "convirtieron en fuente de las palabras de las lecturas graduadas" conocidas como series basales. Se empezaba por introducir las palabras más familiares y empleadas con mayor frecuencia, seguidas por adiciones cuidadosamente seleccionadas entre listas graduadas de vocabularios. Las nuevas palabras se repetían en los textos, un número de veces cuidadosamente investigado para ayudar a la memorización, y también se empleaban imágenes como nuevo instrumento para ayudar al reconocimiento y el recuerdo. El tiempo reveló que la sencillez de la construcción de una palabra y su familiaridad en el uso cotidiano no siempre son los mejores factores para ayudar a los niños a recordar. Durante años, los maestros se esforzaron por emplear palabras "fáciles" como *el*, *qué* y *ellos*, mientras los niños aprendían, a la primera mirada, palabras como *paleta*, *sombrilla* e *hipopótamo*. Además, las series fueron criticadas por dar especial importancia a los suburbios de la gente blanca. Como resultado, cierto número de las series basales de la época incluye hoy un contenido más cercano a la vida como la experimentan todos los niños, así como palabras que tienen significado para los niños aunque no sean mecánicamente sencillas. Por ejemplo, hoy aparecen en los textos palabras como vecino y supermercado junto con *mamá* y *juego*.

Sin embargo, las lecturas basales fueron creadas en una época en que se consideraba deseable agrupar a los niños por edades; el periodo en que la escuela para diversas edades de las regiones rurales iba cediendo ante las escuelas consolidadas del poblado y de la ciudad. En esta estructura organizativa se introdujeron las series de lecturas basales. Graduadas por orden de dificultad, pronto se les asociaba con edades y años, es decir preprimaria, primaria, Libro Primero, primera

parte, y Libro Primero, segunda parte, que serían "cubiertos" en primer grado; el Libro Segundo, primera parte, y el Libro Segundo, segunda parte, serían "cubiertos" en segundo grado. La estructura fue fijada de acuerdo con el erróneo concepto de que el establecer claros niveles de los libros de lectura iría acompañado por un progreso igualmente claro en los niños. Las pruebas de lectura subsiguientes utilizaron las mismas normas de un crecimiento que se desarrollara metódicamente. Cuánto habríamos deseado que los maestros pudiesen seguir con mayor eficiencia los progresos de los niños.

El orden secuencial del material de lectura, de lo fácil a lo difícil, tiene mucho que decir en su favor. Pero los niños no aprenden de manera uniforme, en avances mes por mes que coincidan con unas calificaciones estadísticamente desarrolladas. Esta asociación del ritmo de aprendizaje con rígidos calendarios de logros ha sido un desastre. Se hizo escarnio de los niños que no se encontraban al nivel de su grado en el mes correspondiente del año, y los niños que sí estaban al nivel de su grado antes del mismo en el mismo año le pintaron un palmo de narices a la escuela hasta el siguiente grado, cuando se distribuiría el siguiente libro.

Lo que sabemos de la manera en que aprenden los niños supone perfectamente claro que el calendario en que se espera que cada niño avance en la serie basal es totalmente irrealista. Los niños sencillamente no aprenden en ese tipo de progresión ordenada.

Aunque los niños de edad aproximada siguen la misma secuencia general en su capacidad de aprender, el ritmo de su aprendizaje específico de habilidades es sumamente individual. Por ello, la comparación de niños, así fueran de la misma edad, en calificaciones de lectura o niveles dependientes de edad o de grado, es como una espada de Damocles que pende sobre las cabezas de los niños por un desempeño que, en gran medida, está más allá de su control. Esta miope manera de depender del nivel de lectura relacionado con cada grado como base para elogiar o humillar a los niños se vuelve aún más destructiva cuando se reconoce que, pese a la conocida existencia de toda una variedad de distintas causas de la dificultad de lectura, las calificaciones que hoy se usan no identifican estas causas. Un niño que pronuncie cuidadosamente las palabras pero que no comprenda muy bien lo que está leyendo, puede sacar las mismas calificaciones de

lectura que un niño que tenga miedo a las pruebas pero que lea muy bien para el tiempo en que se le ha enseñado; un niño cuyas capacidades de lectura se ven socavadas por impaciencia y descuido, por lo cual sale perdiendo más por su temperamento que por falta de capacidad; un niño que tenga una incapacidad específica que afecte el total de su calificación sin indicar la atención que necesite; un niño que, sin que se haya notado, sea parcialmente sordo, así como un niño cuyas deficiencias visuales tampoco se hayan descubierto; y por supuesto, un niño que estuvo enfermo o muy alterado el día de la prueba. Los niños que son impulsivos, que no pueden permanecer sentados, que son muy activos o sociables, que no pueden seguir indicaciones, que son impacientes consigo mismos, que abandonan las cosas fácilmente, que temen al fracaso, cuyas normas para consigo mismo son demasiado altas, que no saben que los libros pueden ser una fuente de placer todos estos niños no siguen con predecible regularidad el ritmo de avance en la lectura, ordenado y fijado por las pruebas. Con nuestro sistema actual, a tales niños se les considera fracasados a los seis y siete años, sin un diagnóstico adecuado sobre si sus dificultades se deben al ritmo de maduración, a poca motivación, temor al fracaso o desventaja neurológica. Al daño viene a añadirse el insulto que se hace a los niños, obligándolos a aprender a leer en competencia entre sí, práctica que deforma la evaluación que de sí misma haga la persona, e impide las posibilidades de establecer relaciones recíprocas y de ayuda con otros niños dedicados a las mismas tareas de aprendizaje.

Cuando padres y maestros juzgan competitivamente a los niños por unos niveles de realización arbitrariamente fijados, y que no reflejan las diferencias individuales o las causas de cada dificultad, allanan el camino a un patrón de condenación de aquellos que, por cualquier razón, no cumplen con el programa; y de excesivo elogio de aquellos que, sin esforzarse, cumplen con el programa antes que los demás. Esto resulta particularmente trágico porque el empleo de plazos fijos en los primeros años de escuela deja un residuo de resentimiento que afecta la carrera escolar de los niños que aprenden con rapidez, así como de aquellos cuyo ritmo es más lento. Todo el síndrome de angustia de las pruebas se relaciona con este tipo de presión impropia, en que completar el programa se ha vuelto más importante que el avance mismo. Lo que hace especialmente irónica la situación es que se siguen

empleando calificaciones para la lectura, pese a su superficialidad ya las protestas de los maestros, sobre todo porque son administrativa y económicamente más fáciles de manejar que los diagnósticos individualizados, más complejos, que muestran las fuerzas y deficiencias específicas relacionadas con el avance total del niño. Sin embargo, los avances de cada niño al leer, debieran ser analizados y evaluados como experiencia muy personal que ocurra dentro de una asignación de tiempo que sea realista.

ENSEÑANZA INDIVIDUAL CONTRA ENSEÑANZA EN GRUPO

Los primeros agrupamientos para la lectura fueron estrictamente autoritarios y eficientistas. Cada quien se encontraba en el mismo renglón de la misma página del mismo libro en el mismo momento, y todo lo que tenía que hacer el maestro era conservarlos a todos quietos, mientras uno por uno los niños leían en voz alta. El manual del maestro le indicaba en qué puntos había de introducir o subrayar unas ayudas técnicas específicas. En ese sistema, algunos niños terminaban el libro bajo el pupitre y se quedaban mirando mientras el resto de la clase avanzaba lentamente, y algunos niños se encontraban en constante estado de desconcierto y confusión, mientras la clase parecía saber a dónde iba. Por esta razón, con el tiempo, ese monolítico grupo de lectura fue dividido en dos grupos, el rápido y el lento, pero la dinámica de la vida superó esta organización porque, inevitablemente, aparecieron lectores rápidos, lentos y moderados. Así, los dos grupos se convirtieron en tres, la competencia quedó disimulada bajo nombres de grupos libres de prejuicios, como los Gorriones, los Azulejos y las Golondrinas, pero ningún grupo fue limpio y parejamente lento, moderado o rápido. Siguieron apareciendo diferencias individuales, hasta que muchos educadores vieron con toda claridad que las propias diferencias tenían que ser el punto de partida de los enfoques a la instrucción.

La interpretación de las diferencias individuales en términos de niveles mecánicos ha conducido a la preparación de materiales aún más estrechamente graduados por su dificultad mecánica. La serie de instrucción programada, que ha remplazado en algunas escuelas a los materiales de lectura básicos, hacen esto, precisamente. Pero la interpretación de las diferencias individuales en términos de preferencias e intereses sexuales y madurez general, junto con un

nivel de avance, condujo a otra solución: la preferencia individualizada y la elección de libros dentro de una gama de dificultad técnica que el niño puede resolver. Hay pruebas de que los niños interesados en el contenido de un libro se esforzarán, más allá de su capacidad inmediata, con tal de gozar del cuento.

Obviamente, cuanto más se restringen los primeros materiales de lectura a las regularidades confiables de la lengua inglesa, más rebuscado y carente de interés será el texto. La regularidad y la repetición pueden terminar siendo un material de lectura tan soporífero como "pat the cat, Nat. Fan Nan".* Resulta igual de obvio que los niños no pueden penetrar en una lectura rica e interesante hasta que tengan cierta capacidad de descifrar signos. Este dilema ha sido resuelto por una escuela de pensamiento, que pide utilizar los cuentos y comentarios de los propios niños como material de lectura para principiantes. Sabiendo lo que han dicho y lo que pretenden decir, los niños entonces encontrarán las habilidades de simbolización y desciframiento vitales para sus propósitos.

Basándose en su propia escritura, al principio dictada por la maestra, y luego tratada independientemente, pasarán con toda soltura a leer lo escrito por los demás. Los principios de Madame Montessori y de la Escuela británica para infantes coinciden en el uso de la escritura de los propios niños como base inicial para aprender a leer.

Los problemas de organizar una clase de modo que cada niño se encuentre en su propio programa de lectura, no son fáciles para las maestras acostumbradas a la enseñanza monolítica de lección por lección. Por ello, la serie de instrucción programada de lectura se ha vuelto tan popular. Tanto en la instrucción programada como en la serie básica, los maestros sienten que se está ejerciendo cierto control, fuera de su propio juicio, en relación con la secuencia de desarrollo de la mecánica de lectura.

En toda la serie preparada, se establece cada paso del proceso, y las capacidades de análisis de la palabra son organizadas por secuencias en el manual del maestro. Cada maestra es guiada para saber cuáles aspectos del análisis

* Frase usual en antiguos métodos de enseñanza, que equivale al propósito de las frases como "mi mamá me mima" o "ese oso se asea", que se utilizan en los libros mexicanos.

estructural o fonético debe introducir, en qué orden y cuándo. Aunque los manuales dan tranquilidad a la maestra y cierto sentido de seguridad, no satisfacen en lo individual las necesidades de los niños que habían descubierto ya los principios por sí mismos, o de otros que aún no están capacitados para lo que el manual sugiere para el día, si la maestra sigue literalmente las instrucciones. La maestra también debe ser capaz de adaptar los lineamientos a su clase en forma menos literal de lo que determina el manual, porque la suposición básica de los manuales es que las maestras llegan a depender de sus instrucciones hasta el punto en que ya no quieren emplear su ingenio, ni aunque así se les sugiera.

A pesar de todo, lo que está faltando es la elección individual que depende del gusto y del interés orientados por la motivación y la comprensión. Por esta razón, algunos maestros emplean libros de cuentos como material de lectura complementario y adicional a la serie, o bien pasan directamente a permitir una selección individual que hacen los niños entre una serie de libros a la altura de su facilidad técnica. En este último caso, los alumnos son reunidos por la maestra en pequeños grupos cuando muestran una similar necesidad de ayuda en diversas habilidades: por ejemplo, percibir semejanzas y diferencias entre palabras, o sustituir consonantes al comienzo de familias de palabras, reconocer combinaciones de vocales, etc. Luego, se reforman estos grupos para práctica y ejercicio, conforme van cambiando las necesidades de los niños.

Es obvio que la maestra que rompe el patrón de "exclusivamente mecánica" puede conocer mejor a cada uno de sus niños. Pero, asimismo, debe estar la bastante enterada de las diferentes y complejas facetas del avance de la lectura para poder ofrecer ayuda apropiada a cualquier niño, en cualquier momento en que la necesite, sin tener que depender de las instrucciones generales para la clase en conjunto. En su entusiasmo por dar material literario a la altura de la capacidad individual del niño, correrá el riesgo de pasar por alto la necesidad de prestar atención minuciosa y ordenada a los aspectos técnicos específicos que exigen diagnóstico, ejercicio y práctica, aun si la maestra está fortaleciendo los aspectos que profundizan la motivación de leer.

Por tanto, es posible que los materiales de lectura sean más o menos apropiados a los

gustos de los niños y que las maestras sean más o menos organizadas y creadoras con cualesquiera métodos que sigan. Desde el punto de vista de los padres, si la maestra parece competente y si los niños están aprendiendo con una sólida confianza en sí mismos, no hay ninguna razón para intervenir en los puntos específicos del método de lectura.

Cada padre o madre puede apoyar un enfoque de lectura individualizado, ayudando a su hijo a encontrar libros sencillos que pueda leer con placer por sí solo. Si un niño empieza a hacer esto, habrá pocas y breves reglas que los padres deberán seguir.

Cuando un niño que está empezando a leer encuentra una palabra nueva, es procedente explicársela de inmediato. Si el niño no la reconoce instantáneamente cada vez que la encuentra en un cuento, puede repetírsela las veces que sea necesario.

A un niño que está en el nivel de lectura de primero, segundo o tercero, se le puede alentar de otra manera cuando encuentre una palabra nueva. Si hay una imagen, se le pedirá que la "lea" ésta podrá darle una clave sobre la palabra desconocida. O se le autoriza a saltársela y continuar hasta el final de la frase para ver si su significado le ayuda a identificar la palabra nueva.

Luego revisará para ver si la palabra que ha elegido tiene sentido en la frase. Si estos dos pasos no ayudan al niño a identificar la palabra, se le deberá decir cuál es, y el resto de la tarea se le dejará a la maestra.

Los expertos dicen que no se debe deletrear oralmente una palabra, ni tampoco pedirle al niño que lo haga. Este método funciona bien aparentemente, con monosílabos como pan o ven, pero se vuelve inútil conforme las palabras se hacen más largas o difíciles, como por ejemplo, elefante o pensamiento. El método de deletreo no tiene cabida en el actual y más complejo enfoque de la lectura. De manera similar, no se debe insistir en que un niño "haga sonar" una palabra. Las habilidades fonéticas las enseña la maestra conforme al material empleado diariamente, y los padres pueden estar pidiendo al niño que emplee un método que desconoce. Hay una plétora de libros sobre la secuencia en que se debe presentar la fonética, y no todos ellos concuerdan. Las escuelas siguen el concepto de una u otra autoridad en esa materia, pero básicamente son los niños quienes por sí

mismos deben integrar el aprendizaje, de modo que las diferentes partes se fundan para convertirse en una verdadera lectura. Para ayudar mejor, los padres sólo deben saber escuchar cuando su hijo lleva a casa su libro de lectura, para mostrarles cómo lee. Con la emoción, acaso no recuerde cada palabra, y esto es perfectamente normal. Lo importante es que los principiantes no se avergüencen cuando cometan errores.

CAUSAS DE DIFICULTAD DE LA LECTURA

Aprender cualquier habilidad es una tarea prolongada y ardua que requiere práctica, paciencia, persistencia y confianza. No tiene que ser abrumadora, si los obstáculos que hay en el camino son realistas para los niños que ya están listos y bien motivados. Cuando quieren aprender a golpear una pelota o a saltar la cuerda, dedican incontables horas a la práctica necesaria, y luego gozan del dominio obtenido. Pero en lo que respecta a las habilidades que impone el mundo de los adultos, como leer o tocar un instrumento, la brecha entre sus primeros pasos y la meta final no se percibe ni se alcanza tan fácilmente. Los niños necesitan constante seguridad y confianza en su capacidad para desarrollarlas, superando las rachas de desaliento que son inevitables aun después de haber logrado algunos emocionantes progresos iniciales.

Por desgracia, los niños de hoy deben aprender la habilidad de leer -que ofrece tanta satisfacción cuando por fin se domina- en una atmósfera cargada de consideraciones de posición social y conveniencia práctica. Lo más probable es que sean vigilados en busca de errores, en lugar de alentarlos. Los padres se muestran comprensiblemente ambiciosos acerca de la lectura y no menos preocupados cuando el niño deja de avanzar; asimismo los niños perciben muy pronto el desencanto y la insatisfacción de sus padres y maestros. Se sabe que una excesiva preocupación por la dificultad para leer, sea real o imaginaria, influye sobre la personalidad. Según la experiencia de quienes han tenido problemas para enseñar a leer durante su vida profesional, cada niño pasa por algunas dificultades, simplemente por la naturaleza de la tarea. La mayoría de los niños no tiene problemas tan serios que justifiquen el tiempo extra y los gastos que hoy se hacen en ellos como resultado de una histeria masiva acerca de la lectura, que es totalmente desproporcionada para la magnitud del problema.

La preocupación por la lectura ha aumentado en el último decenio, primero como resultado de la sensación de urgencia engendrada por el Sputnik, y luego por los fracasos registrados entre los muy pobres. Esto ha causado que las circunstancias en las que debe aprender a leer un niño a un ritmo normal sean irreales. Mientras éste solía ser el caso poco común de ciertos niños en la llamada escuela de clase media, cuya familia luchaba discretamente con su vergüenza por las dificultades que el niño tenía para leer, hoy probablemente la escuela suburbana y la urbana de clase media, así como la escuela del centro de la ciudad, tendrán maestros de lectura correctiva, terapeutas del habla, psicólogos y especialistas en capacidades de la percepción, para los niños de menos de siete años, pese al hecho de que en muchos países tan avanzados como el nuestro los niños ni siquiera empiezan a leer antes de los siete años, y cuando empiezan, lo hacen en un lenguaje fonético. Demasiados niños están sintiendo la frenética corriente subterránea de la incertidumbre de los adultos respecto a su éxito potencial, en la medida en que escuelas y padres, en grado alarmante, confunden las desigualdades normales de la maduración con una auténtica incapacidad.

La situación se hace más confusa porque es verdad que un pequeño porcentaje de niños sí tiene dificultades para aprender a leer, que sí requiere una atención fuera de lo común. Dichas dificultades son individuales y se les debe diagnosticar y evaluar de la misma manera. Aunque continúa la búsqueda de información adicional acerca de las dificultades de lectura, y aunque se siguen descubriendo nuevos indicios de áreas antes no identificadas, ya se dispone de abundante conocimiento sobre sus causas.

Las dificultades de lectura se deben a causas diferentes o combinaciones de éstas. La primera causa posible es la más sencilla: una inteligencia insuficiente. y sin embargo, ésta es la que se da con menor frecuencia. Una segunda es el marco de referencia formado en el hogar, dentro del cual la lectura es considerada como grata o no grata, de modo que el deseo de leer aumenta o disminuye espontáneamente, aun antes de que el niño ingrese a primer grado. La falta de tal deseo se presenta con mayor frecuencia entre niños de padres no lectores que de quienes leen en abundancia. Los hijos de padres lectores rara vez carecen de motivación o de interés en la lectura, a menos que la presión por los logros

haga que los niños rechacen los objetivos de sus padres en defensa propia.

Una tercera causa de dificultad se encuentra en el desarrollo neurofisiológico, acerca del cual aún sabemos poco, aunque nuestro conocimiento va en aumento. Los niños con un desarrollo atípico proceden de toda clase de hogares. Hay gran probabilidad de que aprendan a leer, pero habrá que comprender su problema específico. La dislexia, término generalizado que (abarca todos los trastornos de lectura, "parece reflejar un desorden básico del patrón de organización neurológica" según Ralph Rabinovitch, y agrega: "para 10 a 15% de los niños inteligentes, una disfunción neurológica interfiere en su capacidad de interpretar atinadamente símbolos de vista y de sonido".*

En contraste con ello a 15% de los niños de Rabinovitch, las pruebas de incapacidad para la lectura con frecuencia muestran a 30% de los niños con posibles lagunas, que van desde el límite hasta la grave incapacidad. A la discrepancia entre el cálculo de 10 a 15% con verdadera disfunción y el descubrimiento de 30% que no pasan la prueba, Rabinovitch la llama "una vasta red espaciada en que queda atrapado el niño que madura lentamente".

La obra de Laretta Bender apoya la idea de que hay niños que maduran lentamente y que parecen tener impedimentos cuando se les somete pronto a examen, porque las pruebas de que hoy disponemos no establecen diferencia entre estos niños y los que padecen algún deterioro neurológico. Bender dice:

El retardo maduracional se basa en un concepto de áreas funcionales del cerebro y de una personalidad que madura de acuerdo con una pauta reconocida, en forma longitudinal. Un retraso maduracional significa una lenta diferenciación en esta pauta; no indica un déficit estructural, una deficiencia o una pérdida. No es necesariamente una limitación de las potencialidades y, en niveles variables, la maduración puede tender a acelerarse, pero a menudo de manera dispareja. Las áreas de la corteza cerebral que atienden a funciones específicamente humanas relacionadas con un predominio

* Ralph Rabinovitch, "Dyslexia: Psychiatric Consideration, Reading Disability Progress and Research Needs", en John Money (ed.), *Dyslexia*, Johns Hopkins Press, Baltimore, 1962.

unilateral, como la preferencia manual para emplear herramientas y escribir, y para el proceso de aprendizaje de hablar, leer, deletrear y el lenguaje escrito muestran una mayor gama del tiempo de maduración [las cursivas son mías, D. H. C.] que otras pautas o hábitos maduracionales.**

Ciertas dificultades características han aparecido regularmente en un número considerable de quienes aprendían las primeras letras, por ejemplo: invertir letras y palabras, o ver las letras al lado o de cabeza. Siempre hay algunos niños que confunden la d con la b, o la u con la n, o que leen *was* por *saw* o *tap* por *pat*. Un número desconocido de estos niños supera el problema, lo cual equivale a decir que, con el tiempo, madura su percepción del espacio. La tendencia a las inversiones y la vista al revés debe ser sumamente pronunciada y durar más allá del segundo grado para que se deba sospechar que es un problema neurológico y no de maduración. Desde luego, es muy posible que si se espera que todos los niños empiecen a leer a los siete años y no a los seis (y hoy, incluso a los cinco), el numeroso grupo de niños inteligentes pero lentos en su maduración neurológica simplemente se confundiría con los niños que logran grandes cosas, y habría menos "fracasos".

Aquellos niños cuyo ritmo de progreso se mantuvo excepcionalmente lento se confundirían rápidamente con los niños necesitados de ayuda especial.

Debe ser obvio que cualquier sospecha de semejante condición exige una muy minuciosa evaluación neurológica; sin embargo, demasiados maestros y padres impacientes entregan a los niños libros de trabajo de edición comercial y están seguros de que con ello resuelven problemas neurológicos. De este modo, aunque la investigación vaya avanzando a buen ritmo, aún no se dispone de instrumentos diagnósticos para diferenciar la maduración lenta de la incapacidad. No obstante, como la impaciencia conduce a la desesperación, y la desesperación hace aferrarse a cualquier clavo, ardiendo, se ha mostrado una indebida prisa al suponer unas relaciones "evidentes" entre la conducta y la causa, antes de contar con verdaderos descubrimientos. El diagnóstico de dificultades

** Laretta Bender, "Specific Reading Disability as a Maturational Lag", *Bulletin of the orton Society*, vol. 8, mayo de 1957.

neurofisiológicas debe ser hecho por expertos con práctica y la debida preparación. Los exámenes en masa de niños de cinco y seis años deben considerarse con el mayor escepticismo.

Una cuarta causa de la dificultad para la lectura es la perturbación emocional en un niño, a veces centrada en el propio desafío de leer, otras, impuesta desde una base más general de ansiedad. Un niño del primer grado, de la clase de una excelente maestra, ofreció la clave de su lucha con la lectura, gracias a una experiencia muy distinta de lectura. "Es muy brillante", dijo la maestra. "Lo sabe todo. ¿Por qué le cuesta tanto leer?"

Un día, este niño hizo un relato detallado, al parecer con entera comprensión, de lo que causa la erupción de un volcán. La profesora le sugirió que tal vez le gustaría hacer una maqueta de un volcán mediante una combinación de harina, sal y agua que después se endurecería para que él pudiese pintarla. El día en que la maestra tuvo preparado el material, el niño, siempre muy expresivo verbalmente, se negó "Realmente, no tengo interés en hacer un volcán", explicó. Ésta fue una respuesta tan poco natural en un niño, que la maestra reconoció de pronto que para él existía una gran brecha entre el dicho y el hecho. Físicamente pequeño y subdesarrollado, al parecer le resultaba abrumador todo esfuerzo que dependiera de su capacidad física. Toda su vida había logrado evadir, con buena labia, las tareas que reclamaran semejante esfuerzo. Ya casi de siete años, no había logrado aprender la paciencia y la confianza que se requieren para llegar a dominar algo. Cuando la lectura no le resultó tan fácil como él y los demás habían supuesto, dada su brillantez, le fue difícil enfrentar una tarea que demandaba esfuerzo y no sólo hablar. El CI del niño era alto, su vocabulario notable, tenía simpatía, elocuencia y comprensión. Pero por debajo de todo ello había un niño temeroso de los retos, y ese temor era el obstáculo a todo su avance en la lectura.

Las dificultades de lectura debidas a problemas emocionales son las más difíciles de resolver. El trastorno emocional tiene sus raíces, con frecuencia, en la relación padres-hijos, y las ayudas y ejercicios mecánicos no curarán esa dificultad. Los niños cuyos padres tienen confianza en ellos se muestran muy tranquilos y relajados al aprender. Se les puede motivar leyéndoles cuentos divertidos, o bien ayudar a superar problemas de

agudeza de oído, relaciones entre el ojo y el oído, orientación espacial o un impedimento específico del lenguaje, mediante un tratamiento especial. Pero si los niños se sienten temerosos, confusos o angustiados, ninguna preparación servirá. Por ello la excesiva presión por los logros, la histeria por la lectura, la prioridad dada a esta habilidad en los primeros años escolares y la consecuente competitividad llevan al desastre potencial. La confianza excesiva del adulto en la capacidad del niño para aprender suele ser crítica para su aprendizaje. Negar las diferencias de disposición entre los niños de primer año es una manera de incluir en el programa sentimientos de inadecuación predisposición al fracaso. Los niños que no se adaptan limpiamente al programa prescrito, aunque sean normales e inteligentes, aprenden a preocuparse por algo que debieran disfrutar.

El indicador importante para los padres es la continuidad del crecimiento y aprendizaje del niño, y no los niveles educativos. Para combatir fracasos irreales, se debe descartar todo el calendario por el cual las expectativas de aprendizaje del niño se relacionan tan directamente con la edad y el año escolar.

Mientras el aprendizaje de los niños no se razone así, ocurrirá que unos padres se enfrentarán a la posibilidad de que un niño tenga que repetir el año porque no se está desempeñando bien y porque sus calificaciones son malas. El fin del primer año escolar, como hoy está instituido, constituye un punto crítico de cambio, ya que es precisamente en este año cuando se puede seguir la pista y condenar o salvar al niño mediante un consejo dado a tiempo.

La maestra hace poco más que describir el aprovechamiento del niño. Su juicio acerca de las causas puede ser válido, pero se le debe considerar tentativo. En ciertas circunstancias, repetir el curso le proporciona a un niño que lo necesite, otro año para desarrollarse. Pero también es posible que se lo dé para hacer las mismas cosas inútiles que hacía antes. Por desgracia, no hay garantía de que el pase o la reprobación funcionen siempre y cuando un niño se encuentra en dificultades. O bien puede incluir un riesgo calculado, por ello un diagnóstico experto y general debe ser la base del mejor juicio posible para ayudar al niño a desarrollarse. A menos que haya una evaluación muy profunda y profesional de la multitud de factores que intervienen en una decisión de esta índole, el niño puede salir

perjudicado, ya sea que pase de año o se le obligue a repetir. Obviamente, no deben importar las consideraciones de status ni la opinión de los vecinos cuando ese paso puede ser crucial para la vida del niño.

IX. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LA ESCRITURA

Leer y escribir son maneras alternas de enfrentarse a un mismo conjunto de símbolos, de modo que tiene sentido aprender a escribir y a leer simultáneamente. Sin embargo, la capacidad de escribir debe proceder a la largo de dos lineamientos separados: el mecánico y el conceptual.

Cuando los niños están en las primeras etapas de comprensión del significado del valor de letras y palabras, la maestra debe proporcionarles indicaciones para formar las letras y en orientarlos a dedicar sesiones periódicas a practicar. Pronto se introducen unas cuantas generalizaciones básicas, y la práctica es supervisada en detalle, de modo que los hábitos de mayor importancia se puedan iniciar y reforzar correctamente. Los niños deben aprender de los adultos que las letras comienzan del lado izquierdo y pasan al derecho, empiezan por la alto y descienden, que se dejan espacios entre las palabras, pero que las letras de las palabras se mantienen bastante unidas. Estos sencillos lineamientos para principiantes no son tan fáciles para que los niños los sigan constantemente, como suponen los adultos. Muchos niños dan forma a las letras moviendo los lápices de abajo arriba y de derecha a izquierda, porque de esa manera les parece más directo. Si consideramos que algunos idiomas se han escrito de derecha a izquierda y de arriba abajo, no hay nada esencialmente erróneo en estos esfuerzos espontáneos e ingeniosos. Pero el inglés se lee de izquierda a derecha y se escribe de esa misma manera. Tiene que haber, por necesidad, entrenamiento en dirección de izquierda a derecha cuando un niño aprende a leer y a escribir la lengua inglesa o bien su progreso se verá obstaculizado más tarde, cuando la rapidez y la limpieza adquieran importancia. La lucha con los dos lineamientos básicos al escribir - izquierda a derecha y arriba abajo - basta como mecánica para mantener concentrados a los niños durante cierto tiempo. La precisión de la aparición de cada letra no es de tanta importancia en esta etapa como la satisfacción de dominar el sistema de escritura en general. Sólo cuando un niño cuenta ya con los

rudimentos podrá ser guiado hacia detalles más sutiles como lo recto de las líneas, lo redondo de los círculos y hasta el tamaño de las letras terminadas desde luego, siempre que ese hincapié nunca se convierta en un fin en sí mismo.

La insistencia en la limpieza al escribir ha tenido tales consecuencias para la mayoría de los adultos, por años de fastidiosa práctica, que pocos se detienen a considerar que la característica verdaderamente importante de la escritura en la temprana niñez no es la belleza ni la limpieza, sino la legibilidad. Pese a que la nuestra es una época de comunicaciones por escritura mecánica, la glorificación que en el siglo XIX se hacía de la "buena letra" aún arroja su sombra sobre los niños contemporáneos. Después de todo, limpieza y precisión son cosa de coordinación y práctica, influidas, al menos en parte, por si el propio niño se enorgullece de la apariencia de su escritura o si es indiferente a ella. Durante largo tiempo, en los primeros años escolares, los niños están demasiado ajetreados aprendiendo a escribir para poder expresar algo (lo que sea) como para fijarse en la apariencia de su escritura. Al respecto, los varones son peores que las niñas. En los años de primaria, las niñas en general saben sentarse mejor y tienen más paciencia para los detalles finos. Al término del primer periodo de primaria, en tercer grado, muchas niñas tienen una letra limpia y legible, mientras muchos pequeños aún garabatean y se extienden por toda la página (En algunas escuelas se comprende mal la diferencia de desarrollo de niños y niñas en esta etapa, y se hace sufrir a los varones innecesariamente, humillándolos y avergonzándolos por sus esfuerzos.) Padres y maestros a menudo se preocupan cuando los niños pequeños no establecen una forma apropiada de escritura en sus años de primaria, pero esta angustia no tiene razón de ser.

Es la respuesta a las normas fijadas para ellos cuando eran niños en la escuela tradicional, donde por años la escritura, la forma y el contenido se mantuvieron enteramente separados. Aunque todos los niños deben aprender a escribir de modo que pueda leerse su escritura (pues de otra manera, ¿para qué molestarse?), la presión por lograr limpieza y precisión no debe hacerse en los dos primeros años, ni la escritura desigual debe ser castigada en el tercero. Debemos recordar que cuando los niños están luchando por formar letras, también deben aprender que una frase empieza con letra mayúscula, y que

los puntos y signos de interrogación actúan como límites de un pensamiento (y una frase), y que las formas introductorias, como Señor, Señora, Señorita, Estimado señor, los nombres de los días, meses y calles, ofrecen problemas especiales de mayúsculas. Si fomentamos el uso de la escritura como medio de comunicación desde el principio mismo, la necesidad de precisión al escribir, puntuación, situación en un papel, ortografía y otros aspectos de la forma se vuelven racionales y necesarios a ojos del niño, pues él siente grandes deseos de ser comprendido.

El hincapié tradicional y prematuro en la forma, antes de que la razón de la forma tenga sentido para el niño, ha producido tensión y temor acerca de escribir, que cada maestro de escuela debe resolver cuando encargue una tarea que implique cierta extensión en la escritura. La reacción del alumno a ese nivel de enseñanza es, a menudo: "¿Cuántas páginas? ¿En qué forma?", en vez de preocuparse por el tema y por saber si deberá analizarlo a profundidad. Por otra parte, padres y maestros señalan los métodos de escuelas "progresistas", que no enseñaban nada de forma con el argumento de subrayar el contenido. En general, la forma descuidada no fue tan común en las escuelas progresistas como quisieran hacernos creer las caricaturas en que se condenaba la libertad de esas escuelas. Si, como en todo movimiento nuevo que comienza como reacción contra algo, hubo quienes "echaron lo bueno junto con lo malo", hay otros tantos que aprendieron a integrar el contenido y la forma de tal manera que produjeron buena escritura, que decía algo y lo decía de modo que pudiera ser comprendida y descifrada. Existe un encantador librito intitulado *They All Want to Write*,* publicado por primera vez en 1939 (en el apogeo del movimiento progresista), y que aborda el problema de integrar el contenido y la forma en cuatro distintos niveles. Escrito por maestros de primaria, el texto muestra su preocupación por proteger el uso de la escritura como medio de expresión, al mismo tiempo que el niño se enfrenta a la mecánica del proceso de escritura. Revisado para una tercera edición en años recientes, su mensaje sigue siendo tan oportuno como siempre. Como en la discusión por la fonética en la lectura, así como en la insistencia en el detalle y la forma en la escritura, en realidad no hay discusión posible. El conflicto es por el tiempo y la

consideración del mejor momento para aprender. Obviamente, la forma fortalece el contenido; sin embargo, la forma sin contenido es hueca y carece de toda significación. En la educación de los niños, la forma debe servir siempre al contenido. Si se la introduce al servicio del contenido, los niños comprenderán su pertinencia y la aprenderán de buen grado, aunque no necesariamente sin dificultad.

Las dos corrientes de comunicación y habilidad técnica proceden por separado y se entrelazan cuando los niños aprenden a escribir, hasta que la escritura se vuelve fuente de poder, placer y desahogo. Las diferencias individuales son tan marcadas en esta capacidad, como en todas las demás, pero aun así resulta profundamente satisfactorio para un ser humano poder decir lo que desea decir, y ver su mensaje escrito.

El niño practica directamente los aspectos técnicos de formar letras al mismo tiempo que se le alienta a ver y utilizar la escritura para la comunicación. Así, mientras aprende a escribir su nombre y otras letras por sí solo, se le anima a dictar cuentos que sean tan enredados y complejos como él quiera, cuentos que la maestra pone por escrito para él. La mecánica procede desde escribir apellidos hasta copiar los mensajes breves y funcionales que surgen de las actividades y las necesidades del primer grado, como las noticias, invitaciones o circulares a sus padres acerca de celebraciones, requerimientos o experiencias compartidas. Como clase, forman y copian anuncios, invitaciones informes a otras clases, al director o a visitantes; solicitudes de servicios o materiales casi para todos, desde el administrador de la escuela hasta el propietario de una maderería; listas de materiales para fiestas, proyectos o responsabilidades de grupos; registros de hechos acerca de ciertos animales, de un gusanito que se metió, de la fuerza de los imanes o una receta para hacer un pastel de chocolate; registros de intereses, como sus programas de televisión predilectos. La facilidad de los niños para reproducir letras y palabras aumenta con esa práctica continua.

Pero, en otras ocasiones dictan cuentos individuales o de grupo acerca de algo significativo para ellos: cuentos acerca de gemelos, la pérdida de un diente o impresiones de un viaje, una súbita racha de frío, falta de energía, el vuelo a la Luna o cualquier cosa que parezca importante en el mundo fuera de la escuela. Aumenta

* A. Burrows et al., *They All Want to Write*, 3a. ed., Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1964.

constantemente su capacidad de decir lo que desean, al mismo tiempo que luchan por adquirir el sistema de símbolos por el cual puede ponerse un sentido en letras de imprenta.

Los cuentos siguientes fueron dictados o escritos dificultosamente por niños de primero y segundo grados, para ser copiados después de que los maestros los corrigieran, y aparecer en los periódicos de su escuela.

Cuando fui al zoológico, vi muchos cocodrilos. Abrían las bocas y entonces, mi mamá miró dentro de la boca. También yo lo hice. Vimos sus grandes y gordas amígdalas. Entonces entramos en el zoológico y vimos muchos monos. Hacían cosas graciosas. Vimos unos toros malos, muy malos. [ter. año]

Érase que se era una máquina. Pero ésta no era una máquina ordinaria. Ésta era una máquina misteriosa. Era un secreto. No dejaba entrar a la gente mala. El dueño era el único que podía entrar. La máquina no era un robot. Era una especie de computadora, pero era una computadora que leía el pensamiento. Un día, la computadora no funcionó. El hombre pensó que era por el Halloween y la computadora pensó que era una copia de él. Así, produjo una última explosión y lo golpeó en la nariz. Al día siguiente, le dieron una paliza a la computadora, y el dueño dijo: "¿Por qué le pegas a tu dueño en la nariz?" [ter. grado] Yo quiero ser conductor de autobús. Me gusta desvelarme. Además tengo que saber cuánto cambio debo devolver. Hay que ser listo. [2° grado].

En el verano fui a la Luna en una nave espacial. Aterricé en la Luna. Miré a mi alrededor, a ver qué podía encontrar. Vi algo extraño, en forma de huevo. Yo no sabía qué era, por lo que volví a la Tierra a averiguarlo. Fui a ver al profesor y me dijo que era un hueva. Yo le dije que era más ligero que los otros huevos que hemos pesado. Traté de abrirlo, pero no pude. [2° grado].

Las flores parecen pelotas sostenidas por cuerdas. Las margaritas parecen anillos de diamante. [2° grado]

Los padres pueden apoyar los lineamientos básicos para formar cartas, pero lo que es más importante, los padres pueden registrar sus cuentos, para ellos antes de que su habilidad técnica haya alcanzado sus pensamientos y sentimientos, El siguiente cuento, lleno de significado, fue dictado a una

madre por su hijo, de casi ocho años, y quien nunca había dominado la mecánica de la escritura, pero necesitaba expresar sus sentimientos cuando murió su gatita.

TIGER-TY, ¡VUELVE A LA VIDA!

Recuerdo la vez que mi mamá fue a sacar un vestido del armario. La noche anterior no sabíamos dónde estaba Nariz Negra, la mamá gata. Luego, mamá estuvo a punto de pisar cuatro gatitos que bebían leche del pecho de su mamá, El primer gran momento lo pasé cuando Tiger-ty y la pequeña Cuello Blanco empujaban a su madre, Nariz Negra. Luego, cuando pudieron abrir los ojos, yo y mi amigo Ricardo los pusimos en el suelo, y Tiger-ty parecía la que más corría y la más fuerte y la mayor, pero en realidad era la menor. Recuerdo la vez que yo y Ricardo les pusimos nombres. Le pusimos Tiger-ty, porque cada vez que se paraba de manos, la cola se estiraba, parecida a la letra "T". Recuerdo la vez que yo y Popsy bajamos a alimentarla y ella nos saludaba caminando tranquilamente hasta su plato, muy feliz. Recuerdo la vez que se metió en el escurridor y en la cubeta. Yo traté de sacarla porque no era allí donde debía estar, y ella me tocó la mejilla con su patita caliente y velluda. Recuerdo la vez que ella y los gatitos estaban subiéndose a las macetas, y ella y los mininos, cuando yo no tenía una caja para las macetas, romperían todas las macetitas. Recuerdo el día cuando fui a regar el jardín del frente. En cambio, Tiger-ty estaba en la cubeta, tratando de meter su patita por la boca de la manguera. Recuerdo las veces cuando Tiger-ty y yo corríamos por el jardín, Recuerdo cuando se quedó afuera toda la noche y yo oí sus maullidos y mamá y papá vinieron del cine y la dejaron entrar.

Y ahora es el fin de Tiger-ty porque murió de una enfermedad y nadie sabe qué es eso. y luego llegó el momento en que bajé al jardín de atrás y en lugar de que me saludara Tiger-ty con sus patitas calientes metidas en el plato, y mirara dentro, me recibió, tirada, enferma, en el suelo. Yo y Ricardo y mami y papi estábamos allí. Y esa tarde bajé a ver qué tal estaba, y en vez de que me saludara al menos la gatita enferma, estaba muerta en el suelo, rodeada de moscas, y entonces la enterramos con toda suavidad en el jardín de atrás.

TIGER-TY ESTÁ MUERTA.

El respeto a las expresiones individuales y personales de los niños, de la mano con una

enseñanza calmada pero clara de las etapas mecánicas de la escritura, conduce a la protección del significado y al uso de la eficiencia como instrumentos que los niños pueden utilizar para servir a sus diversos propósitos.

X. EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES: LAS MATEMATICAS

La aritmética es tal vez la materia en que han ocurrido los cambios más radicales en la práctica de la escuela primaria. Los cambios se debieron originalmente al análisis de la verdadera naturaleza de las matemáticas, pero los estudios de Piaget sobre cómo aprenden los niños apoyan los conceptos del desarrollo en las matemáticas, propuestas para las escuelas primarias. Sin embargo, es necesaria una comprensión más detallada de los descubrimientos de Piaget para evitar el apresuramiento y la presión que algunas personas todavía no pueden eliminar de la educación de los niños, aun cuando en los materiales se encuentren encarnados buenos principios de aprendizaje.

Piaget, biólogo antes de dedicarse a estudiar psicología, descubrió la existencia de un proceso básicamente evolutivo del crecimiento de los niños en su capacidad de pensar. Descubrió que aprendían a comprender conceptos de espacio y tiempo, de realidad, de relaciones entre causa y efecto, de moral, de probabilidad, números y medidas, en una serie de etapas. Aunque las buenas maestras de niños pequeños reconocen desde hace tiempo las diferencias entre los modos de pensar del adulto y del niño, fue Piaget quien recabó sistemáticamente los testimonios que apoyaron a los hallazgos de las maestras. Lo que descubrió sobre la progresión del pensamiento infantil demostró estar en perfecta armonía con otros descubrimientos acerca del desarrollo social y emocional, indicando que todo aprendizaje infantil sigue un orden secuencial, de una conducta de menos a más madura. Las etapas del desarrollo existen en las esferas intelectuales tanto como en el crecimiento físico. Simplemente, ha sido más difícil reconocer la naturaleza evolutiva del crecimiento intelectual, porque los niños empiezan muy temprano a imitar la conducta y el habla de los adultos. Y, como pueden sonar como adultos, resulta demasiado fácil suponer que saben lo que están haciendo y que comprenden lo que están diciendo en términos de adultos.

Las pruebas indican que un marco general de pensamiento se forma gradualmente, a partir de los primeros intentos del niño por sistematizar el mundo que encuentra, para poder enfrentarse mejor. Conforme crece, el marco que ha establecido por sí mismo para dar sentido a lo que ve, oye, toca, huele y gusta se va llenando continuamente con nuevas experiencias en varios ámbitos, lo que conduce a una organización más general y más densa de lo que sabe. El proceso de comprensión empieza con la experiencia directa, física y concreta, y avanza gradual y desigualmente hacia la comprensión de conceptos más remotos y abstractos. Este proceso de captar el significado por etapas secuenciales puede verse con claridad en la comprensión de las matemáticas.

Todos los padres se llenan de orgullo cuando el niño que apenas puede andar dice: "uno, dos, tres", o cuando su hijo de preescolar cuenta hasta diez o más, con sólo algún errorcillo. En realidad, la capacidad de contar tiene muy poca relación con el entendimiento matemático. Aprender a repetir números en los años de preescolar es algo así como, imitar, cual loro, a los adultos. La capacidad de imitar demuestra inteligencia en tan temprana etapa, pero la repetición memorizada de números en el orden debido no tiene nada que ver con la comprensión de las relaciones que hay entre los números. Es este último tipo de comprensión el que permite un empleo flexible de los números en las operaciones matemáticas, y aunque el aprendizaje memorizado, una vez fijo, fijo se queda, la comprensión conceptual se hace más profunda en un proceso evolutivo de desarrollo. ¿Cómo afecta este desarrollo la capacidad del niño para valerse de los números?

Los adultos dan por sentado el hecho de que un número existe como abstracción, es decir, si un número -cuatro, seis u once se utiliza para describir una cantidad de objetos, personas o monedas; si se utiliza para referirse a un lugar como una calle, una casa o un canal de televisión; si los números que están en los relojes o se dan a días o años para indicar un momento en el tiempo o el paso del tiempo; si se les utiliza para medir distancia por aire, como el piso de un edificio, si son una regla para indicar longitud, anchura o profundidad, o en una escala para indicar peso, pero que el número mismo no es la casa, ni el canal de televisión, ni el edificio ni nada que sea tangible y real. El número existe en nuestra mente, separado de toda relación

particular y temporal con cantidad, distancia, tiempo o espacio. Se vuelve un concepto de medición que podemos aplicar a varias dimensiones totalmente distintas entre sí, así como la longitud es diferente de los años. En sí y por sí mismo, cualquier número sólo existe en la mente y no en forma concreta, como la casa, la calle o el canal de televisión. Con el tiempo los símbolos numéricos llegan a parecer tan reales como algo concreto, pero los símbolos representan una idea, no un objeto.

Los adultos saben esto, pero nunca le dedican un pensamiento. Como cosa natural, suponen que los niños también lo saben. Pero en realidad éstos no comprenden el concepto de medición o de mensurabilidad, y mucho menos el concepto de número en relación con la medición y la mensurabilidad. No lo comprenden, es decir, antes de una cierta etapa de su desarrollo, y esa etapa llega mucho después de que han aprendido a repetir palabras y números que suenan como si ellos sí los entendieran.

Piaget sospechó que podía haber diferencias entre repetir palabras y comprender su significado. Por consiguiente, diseñó tareas para niños entre cuatro y siete años, de naturaleza tal que tuvieran que familiarizarse con la medición y el número de modo que aclararan si habían captado el verdadero "significado o simplemente estaban repitiendo palabras. Por ejemplo, con objeto de saber lo que los niños comprenden acerca de la cantidad, les propuso los siguientes tipos de tareas. Mostraba al niño una hilera de frijoles, cuentas o bloques, y le pedía que eligiera la misma cantidad de objetos del mismo tipo, colocados en una pila cercana. O le pedía traer un vaso para cada botella de limonada que hubiera en la mesa; o escoger galletas que alcanzaran para dos diferentes ocasiones, siempre el mismo número cada vez. Al investigar su comprensión de la longitud, colocó una regla recta y una ondulante tira de plastilina, paralelas, de modo que los extremos de la vara y los extremos de la plastilina quedaran alineados. Preguntó entonces al niño: ¿Son iguales o una es más larga que otra?

Se da este tipo de tarea a los niños, dentro de una vasta gama de conceptos matemáticos que incluye número, longitud, espacio, tiempo, volumen y peso, y Piaget siempre hacía las preguntas de distintas maneras, para asegurarse de que los niños comprendieran lo que se esperaba de ellos.

Una y otra vez, y en cada área, las respuestas cayeron en tres etapas relacionadas generalmente con la edad. En la primera, los niños fueron inevitablemente atraídos por las características físicas de los objetos que se les pedía medir. Es decir, estaban más conscientes del color, la forma o el tamaño de las cuentas, el vidrio o la plastilina, que de las similitudes numéricas. Su respuesta al color, la forma o el tamaño inevitablemente obstruyó la captación del número abstracto compartido por los objetos, que eran distintos entre sí. Una típica respuesta de la primera etapa a la relación entre la vara y la plastilina fue la siguiente:

Ther (4.6): "Son de la misma longitud" (indicando los extremos).

Experimentador: "Si una hormiga caminara a lo largo de estas dos cosas, ¿tendría que ir más lejos por una que por otra?"

Ther: "Tendría que ir más lejos junto a la vara".

Experimentador: "¿Por qué?",

Ther: "Porque la vara [recta] es más larga".

Experimentador: "Pasa el dedo sobre ellas". (Lo hace) "¿En qué sentido llegaste más lejos?"

Ther: "En ese sentido" (serpiente).

Experimentador: "Entonces, ¿cuál es más larga?" (El niño vacila y no responde.)

(Desdoblan la serpiente) "¿Cuál es más larga?"

Ther: "la serpiente"

Experimentador: (Ondula la serpiente.) "¿y ahora?"

Ther: "Está igual que la vara".

En la segunda etapa los niños ven las relaciones numéricas, pero no en forma coherente ni digna de confianza. Aunque ellos mismos acaban de ver la desigualdad al estirarse la serpiente de barro, una respuesta típica de esta etapa mostró su incertidumbre. Kel: (5.8): "Ésa es más larga porque usted tiró de ella". (La vara y el barro devueltos a su posición original.)

"Son del mismo tamaño pero pueden hacerse más grandes" (si se tira de ellas). (La apariencia supera a la realidad.)

Pero en la tercera etapa los niños, la mitad de las veces, consideraban un poco tonta la pregunta, por ser tan obvia la respuesta.

Ag (7.0): "Ésa es más larga porque está torcida".

En esos experimentos, el porcentaje de niños que no captaron el sentido del concepto numérico fue reduciéndose continuamente con la edad. Por ello, como la mayoría de los niños avanzan de esta manera gradual, puede suponerse una progresión del desarrollo en la conceptualización de los hallazgos matemáticos; aunque haya niños que, en lo individual, no caen en ninguna de estas categorías.

La secuencia de desarrollo que Piaget descubrió comienza cuando el niño no tiene ni la menor noción de lo que significa un número (aunque pueda contar), luego progresa a un concepto del número que se confunde con la apariencia, en cuestión de forma, color o tamaño de artículos comparados, y alcanza un punto, dos o tres años después, en que el niño comprende que el número utilizado para medir cantidad, longitud, espacio, volumen, peso o lo que sea, seguirá siendo el mismo por mucho que otras cosas cambien frente a sus ojos. Cuatro son cuatro, seis son seis, y once siguen siendo once, ya sea que se estén midiendo cuentas, litros, minutos o agujeros. El desarrollo de este tipo es indiscutiblemente ayudado a fructificar a través de experiencias apropiadas. Pero no se le puede forzar mediante ejercicios, porque no es posible ejercitarse a comprender. Simplemente se puede entrenar para la repetición de memoria; se puede ayudar a comprender a su propio tiempo y modo tan sólo ofreciendo las experiencias que transmitan la idea.

La comprensión del número es inicialmente funcional y no verbal, que es el punto en que algunos niños de seis y más niños de siete años se encuentran. Esto significa que el niño puede hacer cosas con números en toda una gama de situaciones personales, pero aún no puede explicar claramente en palabras lo que hizo. Por ejemplo, puede percibir la diferencia de tamaño de dos trozos de una barra de caramelo, pero no explicar el significado de igualdad. Su captación se ve circunscrita, al principio, a experiencias familiares, como el tamaño de las porciones divididas entre los hermanos, la comparación del número de regalos en día de fiesta, el número de juguetes viejos contra el de nuevos, etc. Desarrolla un marco general de conceptos acerca de la distancia (lejos, cerca), longitud (largo, corto), área (grande, pequeño), ritmo en que los cuerpos se mueven (rápido, lento), noción de distancias recorridas (kilómetros), velocidad del tiempo (minutos), sucesión (primero la cena, luego el helado), durabilidad y simultaneidad. Al captar la falta de

concreción y la permanencia de un concepto tan abstracto como el número, el niño se vuelve cada vez más capaz de manipular los números y de reconocer las relaciones que existen entre las partes y el todo, de una unidad que él reconoce como tal. Es decir, en el proceso mediante el cual comprende que tres es un concepto que alude a la propiedad de todos los conjuntos que contienen tres elementos, sin que importe que se utilice en peso (kilos), altura (centímetros), longitud (metros), volumen (litros), cantidad (objetos), no sólo reconoce que tres es tres no importa a qué se aplique, sino que sigue siendo tres aún si se transforma en uno más uno más uno; a uno más dos, o a dos más uno.

De este modo, el niño aprende a conservar el significado del número, pese a la seducción de forma, tamaño o espacio. Puede manejarlo como una unidad porque lo percibe en armonía con las partes, captando una auténtica relación parte-todo. En este momento, ya puede identificar la relación entre los números. Puede diferenciar entre los cardinales (uno, dos, tres) y los ordinales (primero, segundo, tercero), y comprender las disposiciones seriales lo bastante bien para saber que dos va antes de tres y después de uno. Cada número conserva su propio carácter mientras el niño aprende sus variadas relaciones con otros números. Los niños alcanzan esta habilidad operativa con los números, por lo general entre las edades de seis años y medio y ocho, empezando por los números menores, que pueden captar con más facilidad. Este momento probablemente se sostenga, aun si han aprendido a contar hasta números mayores que seis o siete.

La relación es en sí misma un concepto que debe ser comprendido antes de que pueda ser significativa dentro de una abstracción como la de número. Sin embargo, los niños aprenden acerca de relaciones mucho antes de entrar a la escuela primaria, porque han tenido experiencias con relaciones: de los calcetines con los pies, del alimento con el hambre y del dinero con los juguetes. En la escuela se les puede pedir que formulen representaciones pictóricas de las relaciones vividas que pueden comprender; por ejemplo, una imagen y luego una gráfica de los niños que se quedan al almuerzo y los que no se quedan; una gráfica que muestre cuántos cumpleaños hay en cada mes; un dibujo de todos los juguetes que hay en el dormitorio de un niño y de todos los artículos que hay en la bolsa de la madre; un dibujo de niños en bicicleta, y de niños en trineo. El concepto de

relación conduce a un sentido de agrupamiento, que ya ha empezado con el grupo básico que cada niño conoce mejor su propia familia. y el sentido de relación y grupo hace posible ordenar los objetos. Por medio de muchos juegos y ejercicios se puede efectuar la formación y ordenación de grupos de artículos con características similares. Todo esto se da en un nivel concreto, es decir, se hace con cosas (o personas). El ordenamiento se hace más complejo (y un poco menos concreto) cuando se pide a los niños agrupar todos los muñecos que sean niñas y que necesiten su ropa lavada en una pila, y todos los que son niños y necesiten ropa nueva, en otra pila. Poco a poco surge la noción matemática de conjunto -un agrupamiento que comparte ciertas características (concretas o abstractas)-, y los niños pueden concebir un grupo como unidad, pese a que éste puede estar formado por varios objetos o personas.

Las relaciones numéricas de correspondencia continúan con una taza para cada niño, una moneda para cada barra de caramelo, etc. La correspondencia se extiende para incluir más que la correspondencia uno a uno. "Cada uno de nosotros tiene dos ojos, dos orejas, dos piernas, dos pies, dos brazos y dos manos" dice una gráfica. "Cada niño puede tener seis lápices", dice la maestra, y con el tiempo surgirá la comprensión de que cinco pennies corresponden a un nickel, diez pennies a un dime, y diez dimes a un dólar.*

Los niños ponen las cosas en orden: todos los bloques largos van en el estante inferior, todos los lápices van en las cajas vacías. Pero el ordenamiento va más allá, para establecer el lugar que ocupan los objetos según su tamaño, para reproducir una línea de formas en el mismo orden y luego en sentido inverso, hasta poner imágenes en secuencia para que narren un cuento.

El concepto de grupo y orden conducen al concepto de inclusión: hay siete animales, cuatro de los cuales son caballos y tres son perros; hay veinte niños, pero sólo nueve son varones. Estos conceptos matemáticos, que nos permiten enfrentarnos a nuestro medio, tienen que ser redescubiertos por cada generación de niños. Y al hacer estos descubrimientos en la etapa en que ya están capacitados para comprender y asimilar su

significado, les es posible tratarlos operativamente, es decir, con flexibilidad.

Por alguna razón, la suma se les facilita más a los niños que la resta, tal vez porque ésta incluye un tercer elemento, intruso, en la operación matemática. Así, al sumar uno más tres para formar cuatro, el tres permanece estable. Pero si para llegar a cuatro restamos uno de cinco, entonces el conocimiento de que cinco es mayor que cuatro y que el cuatro está antes que el cinco en orden serial debe comprenderse antes de poder entender que la ecuación de tres más uno es equivalente a cinco menos uno. ¡Todo parece tan sencillo!

La habilidad mecánica para sumar y restar no basta para captar el significado de división, la multiplicación y las fracciones; y el dominio mecánico, como, por ejemplo, el de las tablas de multiplicar, sólo es valioso en la medida en que los auxiliares mecánicos son verdaderos instrumentos para avanzar en la comprensión de los conceptos. La precisión al calcular llega con bastante rapidez en cuanto hay un verdadero entendimiento del número. Sin embargo, la precisión humana de calcular, en la época de las computadoras, no es tan significativa como la comprensión de las leyes y relaciones matemáticas que hacen funcionar la computadora, poniendo orden en una plétora de detalles de computación.

Los materiales para matemáticas en un aula contemporánea para los primeros años de escuela deben tener en cuenta la naturaleza de la etapa de crecimiento de los niños, su dependencia de las operaciones concretas, su avance hacia la comprensión de la expresión simbólica y la importancia de permitirles descubrir por sí solos la verdad de la concepción matemática.

Papel y lápiz no bastan para este tipo de aprendizaje. Todo lo contrario: el uso prematuro de los símbolos sólo produce confusión. Tomemos por ejemplo el símbolo de igual (=), que muchos de nosotros aprendimos a utilizar representando "lo mismo que" e "igual a", es decir, uno más uno son lo mismo que uno y uno igual a dos. Cuando dijimos que uno y uno son iguales eso puede ser o no cierto: una yarda no es igual a un pie, un niño no es lo mismo que una niña, y un ratón más un hámster no suman dos ratones. Así, vemos que el primer aprendizaje importante no es el de los símbolos de números y operaciones, sino el entendimiento de los conceptos que representan. Cuando éstos son claros, y los niños demuestran ser

* Se refiere a monedas estadounidenses. Unpenny es un centavo, un nickel corresponde a cinco centavos y un dime a diez centavos de dólar.

capaces de resolver los conceptos en toda una variedad de maneras prácticas y con eficiencia, entonces, y solamente entonces, tiene sentido traducir estos conceptos a una forma simbólica y utilizar los símbolos para las operaciones. Entonces los niños necesitan mucha práctica para estabilizar esa comprensión, porque aún pueden extraviarse entre los símbolos poco familiares que representan las relaciones. Se ha introducido mayor precisión y variedad en el lenguaje y en los signos utilizados en las matemáticas iniciales, y algunos de ellos todavía pueden ser poco familiares para los adultos, cuya última lección de matemáticas fue hace tanto tiempo que ya no pueden recordarla.

Esto y el más largo periodo de operaciones concretas pueden retrasar la aparición de los símbolos y ejemplos matemáticos más conocidos, y hacer que los padres se pregunten qué está ocurriendo. Pero los resultados en el largo plazo de este enfoque han demostrado que el aparente retraso bien vale la pena. En la actualidad, la sensación de impotencia en las matemáticas ha pasado ya para muchos jóvenes. Las niñas, como los niños, consideran emocionantes y atractivas las matemáticas cuando se les permite hacer descubrimientos al propio ritmo del desarrollo de sus habilidades.

Los niños necesitan materiales que los estimulen a manipular, ordenar, contar, contrastar, construir y reorganizar ya sea; deliberada o accidentalmente. El hecho de que hagan descubrimientos no significa que el maestro no haga ningún preparativo; por el contrario, además de los materiales y el equipo con que los niños pueden experimentar, están las tareas y los desafíos que el maestro les pone para abordarlos uno por uno conforme van siendo capaces, pero con suficiente variación de niveles de complejidad para que cada niño tenga que resolver problemas interesantes a cualquier nivel de pensamiento en que se encuentre. Esto significa que el programa de matemáticas, como el de lectura, debe ser individualizado: los niños deben trabajar a su propia velocidad y sin la presión de tiempo o de calificaciones que los lance prematuramente a la superficialidad y la prisa, empeoradas por la competencia y la angustia.

En cierto sentido, un enfoque similar al aprendizaje durante los primeros años pasa por la lectura, la escritura y la aritmética; es un doble enfoque que acompaña el reconocimiento de conceptos durante el

periodo en que se aprenden con dificultad los aspectos mecánicos. Mientras los niños aprenden las habilidades de descifrar, deben oír cuentos y poemas que mantengan viva, para ellos, la razón de su lucha con letras y sonidos. Mientras los niños forman laboriosamente las letras del alfabeto y las unen para hacer palabras, deben estar contando cuentos a su maestro o a una grabadora para que la razón de escribir sea bien clara. y cuando los niños se ponen a escribir números, deben tener claro el significado del número, el sentido de las relaciones entre los números y el significado del orden y la secuencia en matemáticas, en la aplicación práctica dentro de sus vidas cotidianas. Sólo cuando reconozcan el significado de esta capacidad, sus aspectos mecánicos tendrán la relación de partes necesarias con un todo ya comprendido.

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 examinar 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 apéndices 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, 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

* En Universidad Futura vol.2,núm.6-7, Silvia Schmelkes(trad.), México,UAM-A,1991,pp.33-41

** Lauren Resnick enseña Psicología y dirige el Learning Research and Development Center de la Universidad de Pittsburg.

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 cómo 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 déficit en estas destrezas, proporcionar ejercicios adecuados 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 aprendizaje. Este término está poco presente

en nuestro vocabulario educacional, pero merece ser revitalizado.

Lo central del aprendizaje 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 aprendizaje a la educación en prácticas cognitivas complejas de alfabetismo y matemáticas. 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 aprendizaje 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 previo 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. 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 orientarla 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 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. 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

¿Cómo aprenden las personas a usar el alfabetismo práctico? No es difícil imaginarse un aprendizaje 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 aprendizaje 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 alfabetaria, 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 alfabetaria 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 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 aprendizaje 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 alfabetizada 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. 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 alfabetizado 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 consideradas 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...) 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 ya 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 aprendizaje. 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 aprendizaje 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 aprendizaje 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 aprendizaje 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 aprendizaje 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 alfabetizada.

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 aprendizaje. 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 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 alfabetizada, 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 múltiples sitios de aprendizaje 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 aprendizajes 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 proporciona oportunidades de aprendizaje informal de varias prácticas de alfabetismo. Para muchos otros, sin embargo, estas oportunidades de aprendizaje no están disponibles. A no ser que se lleven a cabo esfuerzos organizados para ofrecer ambientes de aprendizaje 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 debemos ser capaces de desarrollar sitios y formas de aprendizaje que

efectivamente puedan remodelar la práctica del alfabetismo en nuestra sociedad.

LAS FORMAS DE ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CÓMO SE APRENDE MEJOR: NOTAS PARA DISCUSIÓN

Sylvia Schmelkes

Mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos depende de los cambios que nosotros hagamos en nuestro proceso de enseñanza. Este tipo de cambios constituye metas que nos comprometemos personalmente. Consideramos algunas de las siguientes pistas a partir de las cuales podemos mejorar nuestra enseñanza y, a partir de las cuales entonces, 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 quienes, 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 tema; 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 encuentran apoyo de parte del docente en lugar de regaños continuos; en el que hay 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 ya 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, no sólo en el ámbito de las necesidades de aprendizaje sino en cuanto a los espacios, vías y maneras de satisfacer dichas necesidades:

- recuperar la dimensión de lo individual (el papel de la motivación y los intereses individuales) en todo proceso educativo, demasiado a menudo subordinado a la dimensión de lo colectivo (lo agregado, el promedio);
- repensar la educación desde la perspectiva de la necesidad y la demanda (en el contexto de una tradición volcada a abordar el problema y la solución desde el punto de vista de la oferta), permitiendo un nuevo punto de apoyo para entender la problemática educativa;
- vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones.

CONTENIDOS CURRICULARES

El lenguaje (las artes lingüísticas, el discurso)

Al comparar planes y programas de estudio del área lenguaje del nivel primario de diferentes países, constatamos gran coincidencia en la formulación de objetivos, contenidos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes. Los niños, al completar la primaria, deberán estar en capacidad de expresarse oralmente y por escrito con corrección y de forma coherente, comprendiendo cabalmente lo que leen y escriben, haciendo uso creativo y crítico de todas las destrezas y formas del lenguaje, etcétera. La realidad, como sabemos, dista mucho de lo registrado en dichos planes y programas. Otro tanto podríamos decir de los objetivos asignados a campañas y programas de alfabetización de adultos, los cuales agregan a los objetivos mencionados cuestiones vinculadas al logro de mayores niveles de conciencia, participación, organización, etcétera, además de metas "erradicadoras" que nunca llegan a conseguirse.

El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido. Desde su propia concepción hasta los contenidos y métodos que adopta la enseñanza del lenguaje, todo parece estar en contra de los mismos objetivos que; al respecto, formula el propio sistema. No sólo

en tanto objeto de aprendizaje, sino en tanto instrumento de comunicación, el lenguaje es uno de los elementos críticos de la enseñanza formal. Sus problemas de concepción y manejo están presentes en todo el sistema (métodos y procedimientos de enseñanza, organización escolar, currículo, estructura, formación docente, etcétera).

El lenguaje es incomprendido. Poco hay de científico en su visión y tratamiento escolares. En términos generales, la moderna lingüística no ha penetrado aún en el ámbito educativo. Hace falta una visión más integral que permita ver y trabajar el lenguaje como totalidad, en sus diversas funciones (representación, expresión, comunicación y en sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), habilidades históricamente compartimentalizadas en los currículos escolares y con énfasis muy distintos entre ellas. El enfoque tradicional ha sido segmentador y parcial: separación entre lectura/escritura y expresión oral (hablar), privilegio de las dos primeras, olvido del escuchar.

Tanto la comunicación oral como la escrita tienen dos procesos básicos: la expresión (productiva) y la comprensión (receptiva). El sistema escolar asume formalmente la existencia y el desarrollo de la expresión, pero niega la comprensión como elemento clave no sólo de la comunicación, sino del propio aprendizaje.

El lenguaje es maltratado. Niños, jóvenes y adultos no sólo tienen dificultades para aprender a leer y escribir, sino que aprenden a rechazar las materias vinculadas a las competencias lingüísticas -lenguaje, gramática, redacción- por la manera como son enseñadas. La excesiva formalización del lenguaje en el ámbito escolar impide la comunicación, la comprensión, el diálogo.

El lenguaje es reprimido. La disciplina escolar es entendida básicamente como silencio, como ausencia de palabra. La palabra es monopolio del profesor. Se niega la palabra propia del alumno, dejando la "expresión oral" como reducto marginal para este ejercicio. La obsesión escolar por el habla, la ortografía y la caligrafía "correctas" obstruye la posibilidad de una expresión oral y escrita espontánea, centrada en la búsqueda de sentido, antes que en los aspectos formales. Aun en el marco de propuestas educativas definidas como progresistas, resulta abrumador el dominio del maestro en la corrección de todo cuanto

dicen, leen o escriben los alumnos (Edwards, 1988)

LECTURA Y ESCRITURA

Uno de los campos que más descubrimientos importantes ha tenido en los últimos tiempos en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un replanteamiento profundo de la visión del sujeto del aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (Ferreiro, 1982; Ferreiro, 1989).

La escuela ha puesto el acento sobre la lengua escrita (leer y escribir) antes que sobre la lengua oral (escuchar y hablar), bajo el argumento de que la primera tiene mayor complejidad y requiere mayor sistematicidad en el aprendizaje. Sin embargo, siendo ésa la misión escolar por excelencia, el fracaso alfabetizador de la escuela es un hecho crecientemente reconocido y documentado. El llamado "analfabetismo funcional" tiene sus raíces en dicho fracaso. Entre la inoperancia de la escuela y el avance arrollador de los medios audiovisuales, la batalla por la alfabetización ha empezado a adquirir perfiles dramáticos.

Lectura y escritura, en el medio escolar, han perdido su función social cobrando autonomía como un conocimiento que sirve a los fines internos de la instrucción escolar: la escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares. La conexión con el mundo real -leer fuera del libro de texto, del aula.,. se ha perdido. "Restituir a la escritura su carácter de objeto social es una tarea enorme, que de por sí crea una ruptura con las prácticas tradicionales y con las disputas didácticas tradicionales" (Ferreiro, 1987).

Dentro del esquema global de incompreensión que está instalado en el aparato escolar (la incompreensión como norma en la relación del alumno con el sistema), la incompreensión lectora ocupa un lugar destacado. En la medida que "leer" es entendido básicamente como una actividad de desciframiento, los alumnos son entrenados en la habilidad de descifrar antes que en extraer significado de lo que leen. Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico. De

hecho, educar en la discusión es aconsejado como una de las mejores estrategias para mejorar la comprensión lectora (Alvermann, 1990).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APLICACIÓN EN EL AULA

Carles Monereo (coordinador)

M. Castello, M. Clariana

M. Palma, M.L. Pérez

NOCIONES RELACIONADAS CON EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA: HABILIDADES, PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS, MÉTODOS, ALGORITMOS Y HEURÍSTICOS

Una rápida ojeada a la bibliografía reciente sobre temas educativos en nuestro país basta para darse cuenta de la confusión terminológica que supone, en determinadas ocasiones, la utilización de términos distintos en calidad de sinónimos, o bien la atribución de diferentes significados a un mismo término según los autores o la perspectiva teórica adoptada. No es, pues, infrecuente encontrar trabajos de divulgación, ejemplos de programaciones e incluso investigaciones en que las nociones de técnica, procedimiento, método, estrategia o habilidad son usadas de forma confusa o, en el mejor de los casos, indiferenciada.

Para no contribuir a la confusión terminológica citada y con la intención de aclarar nuestro punto de vista alrededor de estos conceptos, vamos a intentar, aunque sea muy brevemente, analizar sus acepciones y explicar el significado que otorgamos a cada uno de ellos, significado con el que van a ser utilizados en este libro. No pretendemos, sin embargo, estudiar cada término aisladamente, sino que nos interesa dejar constancia de las relaciones que se establecen entre ellos, aspecto que puede ayudarnos a comprender la situación de las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo del concepto más amplio y genérico que corresponde a las *habilidades*, es frecuente que el término se confunda con el de "capacidades" y, por supuesto, con el de "estrategias". En relación al primer binomio, capacidad-habilidad, hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales. De este modo, a partir de la capacidad de ver y oír con la que nacemos, devenimos observadores más o menos hábiles, dependiendo de las posibilidades que hayamos tenido en este sentido.

Siguiendo con esta argumentación y ampliándola con respecto a la distinción entre habilidad y estrategia, nos parece oportuna la diferenciación que hace Schmeck (1988) cuando afirma que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En cambio, las estrategias, como veremos más adelante, siempre se utilizan de forma consciente.

Por lo tanto, para conseguir ser «hábil» en el desempeño de una tarea es preciso contar previamente con la capacidad potencial necesaria y con el dominio de algunos procedimientos que permitan al alumno tener éxito de forma habitual en la realización de dicha tarea. Pero esta afirmación sugiere, al menos, un nuevo interrogante: ¿Qué es un procedimiento? Si tomamos como punto de referencia las diferentes definiciones que desde la perspectiva educativa se nos ofrecen, sólo podemos definir los procedimientos como «maneras de proceder, de actuar para conseguir un fin»; y de acuerdo con el carácter general y amplio que se les atribuye, se incluyen en esta categoría el resto de los términos que nos ocupan. Algunas de estas definiciones recogidas en las citas siguientes son muy reveladoras:

«Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta» (Coll, 1987; pág. 89).

[...] Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de 'destrezas', 'técnicas' o 'estrategias', ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias en un procedimiento. Sin

embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos. (MEC, 1989b. Diseño Curricular Base; pág. 43.)

Precisamente este amplio nivel de generalidad de la noción, que garantiza niveles de acuerdo elevados respecto a qué se entiende por procedimiento, puede convertirse en un obstáculo cuando se intenta realizar un análisis más minucioso con el objetivo de diferenciar este término de aquellos que le son cercanos (técnicas, métodos, habilidades o estrategias), esfuerzo que, como apuntan Zabala y otros (1993), nos parece absolutamente necesario, dado que nos permite avanzar en el camino de un tratamiento educativo más adecuado del conocimiento relativo a dichos contenidos, es decir, del conocimiento procedimental.

En nuestro país, los estudios sobre las diferentes posibilidades de clasificación de los procedimientos están actualmente emergiendo y el acuerdo entre los diferentes puntos de vista no es una característica aún ni evidente ni frecuente. Una de las propuestas más actuales en este sentido es la de Valls (1993), quien establece la necesidad de contar con algunos criterios para clasificar los diferentes tipos de procedimientos. Así, este autor tiene en cuenta el número de componentes que se requieren para llegar a los objetivos propuestos, el grado de libertad que queda a la hora de decidir sobre las operaciones que hay que realizar, las características de la regla que sustenta el procedimiento o el tipo de meta a que van dirigidos.

Desde nuestro punto de vista, los dos últimos criterios son, respectivamente, los más útiles para diferenciar entre los diversos tipos de procedimientos curriculares. En lo referente a la meta, podríamos distinguir entre objetivos de aprendizaje, dentro de un área del currículum concreta (por ejemplo, en el área de lengua: saber encontrar el significado preciso de una palabra concreta en un contexto determinado), cuya consecución requeriría la utilización de procedimientos propios de cada área (en nuestro ejemplo, emplear adecuadamente el diccionario), de otros objetivos que podrían formularse desde áreas distintas (por ejemplo, observar las principales características de un fenómeno o exponer por escrito las conclusiones de un

estudio) y que supondrían la aplicación de procedimientos no adscritos a ninguna área en particular (por ejemplo, emplear formularios o pautas de registro y observación o saber confeccionar un informe o un trabajo por escrito).

Desde esta perspectiva podríamos distinguir entre un conjunto de maneras de actuar u operar sobre datos o fenómenos que se repiten en distintas áreas del diseño curricular de otras formas de actuación que están estrechamente vinculadas a una única área o disciplina curricular.

Esta distinción resulta especialmente importante porque remite a la necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos propios de cada disciplina, los *procedimientos disciplinares*, sino, sobre todo, procedimientos más generales, cuya adquisición y aplicación resultará beneficiosa en áreas diversas y, por consiguiente, de una enorme rentabilidad curricular. Este segundo tipo de procedimientos, como el resumen, las distintas modalidades de esquemas, el cuadro sinóptico, el subrayado, las técnicas de anotación o el mapa de conceptos, entre otros, han sido denominados *procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje*, por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar.

Atender al segundo criterio al que hemos aludido, el tipo de regla que subyace en un conjunto de operaciones, supone distinguir entre dos grandes tipos de procedimientos: los procedimientos *heurísticos* y los *algoritmos*, una de las distinciones, por otra parte, más ampliamente compartida por la mayoría de autores, que nos va a permitir establecer posteriormente relaciones entre las técnicas, los métodos y las estrategias.

Así pues, llamamos a un *procedimiento «algorítmico»* cuando la sucesión de acciones que hay que realizar se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea (por ejemplo, realizar una raíz cuadrada o coser un botón). En cambio, cuando estas acciones comportan un cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo (por ejemplo, planificar una entrevista o reducir el espacio de un problema complejo a la identificación de sus principales elementos más fácilmente manipulables) hablamos de *procedimientos «heurísticos»*.

Uno de los ejemplos más utilizados para ilustrar estos dos tipos de procedimientos se refiere a las decisiones que se toman en una partida de ajedrez. En esta situación, utilizar un algoritmo exigiría imaginar todos los posibles movimientos que hay que realizar antes de mover ninguna pieza y explorar exhaustivamente las consecuencias de estas posibles jugadas. La dificultad es evidente, dada la lentitud de este procedimiento, que se convierte en inviable en el desarrollo usual de una partida de ajedrez. Sin embargo, como señala De Vega (1984), el jugador puede guiarse por el procedimiento heurístico de "salvar a la reina de peligro", que reduce sensiblemente el número de movimientos analizables. El heurístico pues, guía las acciones que hay que seguir, pero no asegura la consecución del objetivo.

Las características apuntadas han llevado a algunos autores (Bransford y Stein, 1988; Pressley y otros, 1990; Valls, 1993; Zabala y otros, 1993) a relacionar las técnicas con los procedimientos algorítmicos, y las estrategias, con los procedimientos heurísticos.

Parece poco discutible que las técnicas entendidas como sucesión ordenada de acciones que se dirigen a un fin concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos, respondan a una caracterización algorítmica. No podemos ser tan contundentes con otra noción muy socorrida: los métodos. A pesar de que la mayoría de los diccionarios y fuentes de consulta generales otorgan un significado equivalente a los términos «*técnica*» y «*método*», la literatura educativa permite precisar algunos matices diferenciales. Así se considera que un *método* no sólo supone una sucesión de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos entre los que también encontramos las ya mencionadas técnicas. Algunos ejemplos ilustran estas precisiones: Se habla de método de lectura y se considera que dicho método incluye prescripciones secuenciadas, más o menos precisas, que hacen referencia a actuaciones, procedimientos y técnicas que profesor y alumnos deben realizar; lo mismo sucede cuando nos referimos a un método de enseñanza y explicamos con detalle sus características. También suele remarcar (Valls, 1993) la característica de que un *método* parte de un principio orientador razonado y que, normalmente, se fundamenta en una concepción ideológica, filosófica, psicológica, pedagógica, etc. (por ejemplo, el

método Montessori).

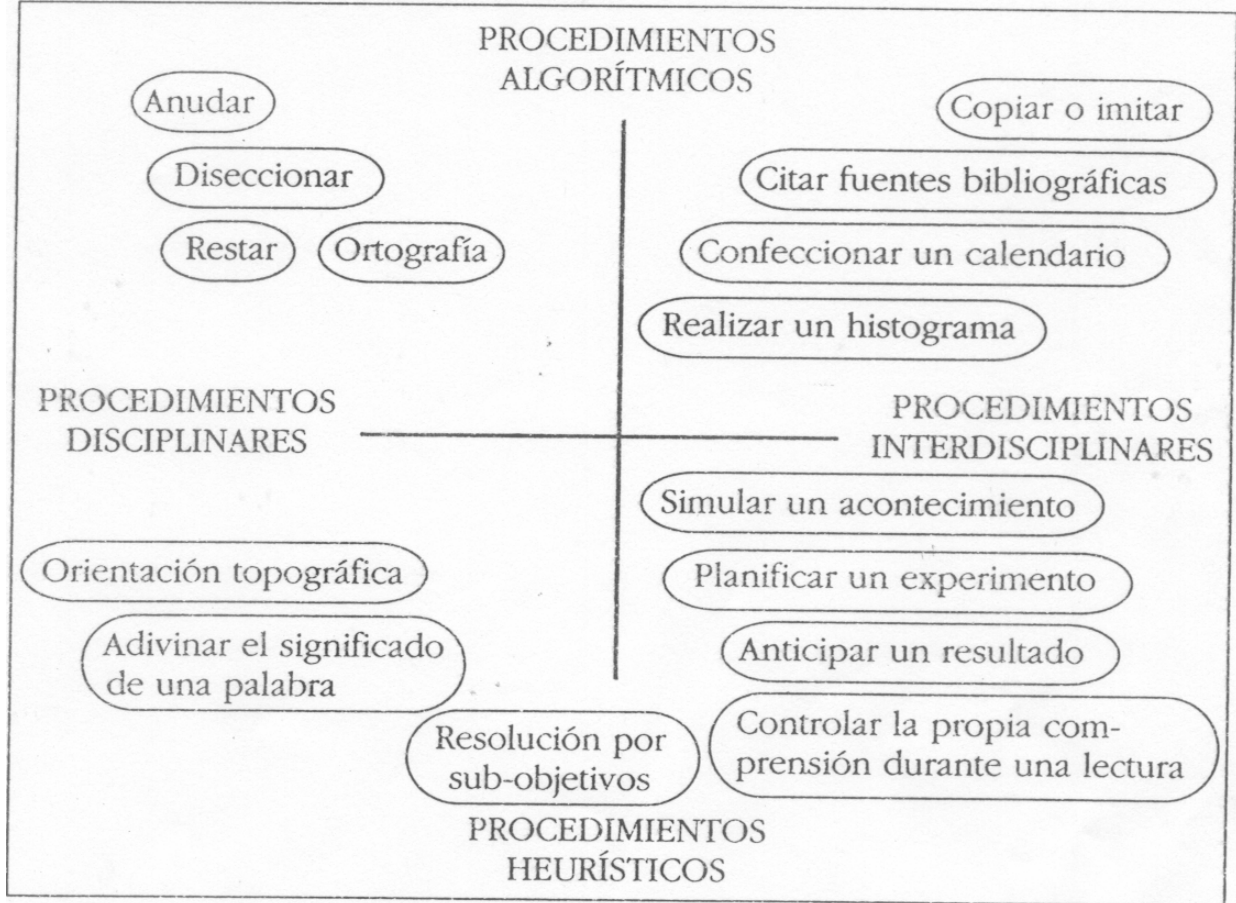
Estos matices nos permiten considerar que un *método* puede incluir diferentes *técnicas*, y que el empleo de una técnica, aunque ésta pueda ser muy compleja, a menudo está subordinado a la elección de determinados métodos que aconsejan o no su utilización.

Retomando la distinción entre *procedimientos algorítmicos* y *heurísticos*, cabe precisar que dichos procedimientos no deberían ser considerados de forma aislada, sino constituir respectivamente, los dos extremos de un continuum en el que se sitúen los diferentes tipos de procedimientos según su proximidad o lejanía respecto a cada uno de ellos. Siguiendo con esta propuesta y de acuerdo con los argumentos que hemos expuesto anteriormente, deberíamos situar las técnicas más cerca del extremo correspondiente a los algoritmos, y los métodos en una posición intermedia, más o menos lejana de dichos algoritmos, según el método sea más o menos prescriptivo en la secuencia de acciones que propone. En muchos casos un método educativo no suele garantizar unos resultados seguros (recuérdese el ejemplo del método de lectura), característica que se considera definitoria de un procedimiento heurístico.

Resumiendo lo expuesto hasta el momento, podríamos distinguir cuatro categorías de procedimientos: disciplinares/interdisciplinares y algorítmicos/heurísticos. Creemos que cada una de dichas categorías puede constituir el extremo de dos dimensiones complementarias cuya intersección daría lugar a un conjunto de combinaciones fecundas para la práctica educativa, si bien no pretendemos que el intento resuelva las posibilidades de organización de los procedimientos curriculares. Desarrollando esta vía, identificaríamos procedimientos disciplinares, es decir, específicos de un área de conocimiento, cuya orientación sea más algorítmica y prescriptiva o más heurística y probabilística; del mismo modo, podríamos clasificar los procedimientos interdisciplinares según su naturaleza algorítmica o heurística.

En la Figura 1 se ilustran las dos dimensiones sugeridas y el continuum que representan. ¿y las estrategias? ¿Cómo podemos considerarlas? ¿Dónde debemos situarlas? Vamos a responder a estos interrogantes, en el apartado siguiente, de forma más detallada.

Figura 1: *Tipología de procedimientos*



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/levado 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 manifestaban sentir ante todo lo que vivían; de hecho, el Foro parecía haberse convertido en una sesión de terapia grupal; pero no solo 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.

* En Cero en Conducta, año II, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, 1987, pp. 16-18.

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

Por ejemplo: están los reportes injustos; los maestros 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 y hablan tan científicamente que nosotros no podemos entender.

Los maestros faltan al respeto a los alumnos; creen que por ser maestros tienen 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 atrasemos 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:

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 doctor-es, físicos, ingenieros, etcétera, y simplemente no saben comportarse con el alumno y no enseñan nada; sólo se paran al frente a hablar consigo mismos ya 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 enenidad 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.

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

* En Cero en Conducta, año 2, núm. 9, mayo agosto, México, Educación y Cambio, pp. 19-22.

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 requería, 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 llevé 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 ya 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 voleibol, de básquetbol, 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 maestro-s fueran muy estrictos, y que les guste trabajar, y que dieran bien su clase; ya 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 comprendan 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 con 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 relajó.
- 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 podamos adquirir de ella y el relajó y el cotorreo 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.

¡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 piensan 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 maestros 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 nada 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.

* En Cero en Conducta, año 2, núm. 9, mayo-agosto, México, Educación y Cambio, pp. 23-25.

- 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 acostumbrar.
- 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 básquetbol.
- 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 básquetbol y de voleibol.
- 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 10 o 11 maestros y estamos acostumbrados a hacer poca tarea ya 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, básquetbol, voleibol, 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.

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 curriculum y las implicaciones de las lagunas o de la repetición del curriculum 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 octavo grado, 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 noveno grado, 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 podrían 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 octavo grado). Los estudiantes del noveno grado también expresaron inquietud por su capacidad para

* En Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes, Barcelona, Octaedro, 1998, pp. 65-76.n.

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 transparencia 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) sofisticaron 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 formo!, o la práctica habitual de introducir la cabeza de los estudiantes nuevos en el retrete para agasajarlos en el día de su cumpleaños, etcétera. La mayoría de estas historias, contadas una tras 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 carecían 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 preocupación (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, dice 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 importante 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 el 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 de los alumnos" 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 inadecuados. 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 suelen 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 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, ya 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 Willcocks 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 % mostró 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 étnoraciales (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 noveno grado 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 octavo grado, y sólo el 23% recibieron servicios de orientación mientras cursaban el noveno grado (Stennett e Issacs, 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% de los chicos había descendido por debajo de su puntuación de la escuela elemental, mientras que sólo un 15% 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 ya 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 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-pertenencia" 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 interrumpida 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 ya 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?

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 transición.