

Actividad Introdutoria

¿En qué han cambiado las finalidades
educativas de la escuela secundaria
en nuestro país?

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
DIRECCION GENERAL DE SEGUNDA ENSEÑANZA

DEPARTAMENTO DE
EDUCACION SECUNDARIA

SEP (1941), "Escuelas de segunda enseñanza de tipo prevocacional", en *Programas*,
México, pp. 201-208.

PROGRAMAS



MEXICO, D. F.
1941

ESCUELAS DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE TIPO PREVOCACIONAL

La finalidad de la escuela de segunda enseñanza discrepa en forma sensible de la escuela primaria, pues en tanto que ésta pretende desenvolver al niño y dotarlo progresivamente de normas, proveerlo de conocimientos elementales, formarle los hábitos que exige la convivencia humana y familiarizarlo ampliamente con el mundo que lo rodea, la escuela de segunda enseñanza se dirige normalmente a la adolescencia con el sentido y finalidades acordes con los intereses y aptitudes propias de este período de la existencia. La misión fundamental de la segunda enseñanza es específica, de estímulo y formación de acuerdo con los rasgos característicos de la personalidad del adolescente; se propone sustancialmente la formación cultural del sujeto, atendiendo a las características de esta época de la vida, así como la formación profesional atiende a las peculiaridades de la edad juvenil.

El capítulo XI de la Ley Orgánica de Educación, promulgada el 3 de febrero de 1940, concreta las finalidades y características de la educación secundaria en la siguiente forma:

- 1.—Es continuación de la primaria, por lo que debe entenderse como la suma de conocimientos, habilidades, aptitudes y formas de conducta que deben poseer todos los habitantes del país, para:
 - a). Estar en condiciones de satisfacer sus propias necesidades.
 - b). Incorporarse a la sociedad con la capacitación indispensable en el manejo de los instrumentos y de las formas elementales del trabajo y de la cultura.
 - c). Hacer estudios superiores.

2.—Será única y tendrá una extensión de 3 años.

3.—Se considerarán como características esenciales de las escuelas secundarias, las siguientes:

- a). Es una institución que imparte cultura general.
- b). Es una institución puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes.
- c). Tiene el carácter de prevocacional.
- d). La función social que le incumbe tiene el valor de la actividad, mejoramiento y superación de la vida de la comunidad, con la cual estará en íntimo contacto.

La propia ley establece el vínculo que debe existir entre la enseñanza secundaria y la educación vocacional o de bachilleres al precisar las bases bajo las cuales deberá impartirse esta última, entre las que se encuentra la siguiente: "Unidad en la dirección técnica y administrativa de su precedente, la segunda enseñanza, y de su consecuente, la enseñanza profesional".

Entonces, cualesquiera que sea el objetivo de las actividades que se sigan después de la segunda enseñanza del tipo prevocacional, ésta debe dar una nota genérica, imprescindible, que no puede dejarse de cumplir: atender ampliamente al desenvolvimiento humano, a fin de dar a cada ser que se educa la plenitud de sus fuerzas y poderes así como la posibilidad de establecer relaciones con esferas que están más allá de una limitada actividad profesional; esto es, una tarea de formación general, por sobre toda otra tarea de preparación especial o profesional.

Por otra parte, la experiencia docente del mundo ha precisado que los estudios medios, llámense escuela secundaria, escuela de segunda enseñanza o escuela media, constituyen la mejor base de los estudios especializados, de los estudios profesionales; merced a ellos, la actividad técnico profesional de las carreras que se sigan posteriormente a esta educación, adquiere seguridad, comprensión y claridad. Sólo es válida la técnica cuando el que la aplica sabe que es técnica y que más allá de ella hay otros dominios de la realidad tan importantes y valiosos al menos, como el suyo.

Así por esto que la segunda enseñanza del tipo prevocacional debe asegurar un mínimo de formación universal a la vez que un mínimo de preparación ocupacional preciso; debe responder a la necesidad de una base formativa común para todos aquellos que pretendan con-

tinuar una carrera profesional o para quienes, por circunstancias especiales, se deriven hacia la adquisición de una ocupación calificada; debe iniciar la posible diversificación vocacional, supuesto que merced a los aprendizajes que se dirigen a ocupaciones calificadas, seguidos paralelamente a las materias de formación cultural, es posible descubrir las aptitudes psicomotrices del adolescente; debe comprender los conocimientos necesarios, los hábitos indispensables para que se consolide una conciencia de responsabilidad y de solidaridad nacional.

En el plan de estudios de la escuela de segunda enseñanza de tipo prevocacional, se incluyen dos importantes sectores de enseñanza:

1º—El académico o cultural, que contiene todas aquellas materias necesarias para vincular al adolescente, en la preparación que al ciclo corresponde, al mundo filosófico, científico y artístico de la época, con objeto de crearle una cultura suficiente que le facilite la realización de los trabajos profesionales futuros, y, sobre todo, que haga posible su iniciativa y creación, en el esfuerzo original, puesto que el trabajo profesional, sin estos aspectos, carece de emoción y de continuidad, perdiéndose todo rasgo esencialmente humano.

2º—El que corresponde a las actividades prácticas, seleccionadas en presencia de un plan vocacional definido. Estas enseñanzas van dirigidas hacia la adquisición de habilidades y destrezas primarias, hacia el descubrimiento y conformación de aptitudes, hacia el conocimiento y manipulación de materiales y herramientas diversas. El modelado, la carpintería, la electricidad, la mecanografía, la taquígrafía, la escritura muscular, las prácticas en los laboratorios de ciencias biológicas, etc., son actividades que significan la atención docente para dar "inteligencia a las manos", como algunos autores las denominan. Además, como el análisis de los movimientos y habilidades industriales ha conducido recientemente a la conclusión de que existe un grupo poco numeroso y bien definido de movimientos fundamentales absolutamente necesario para todos los sectores de la industria, una educación que atienda a estos movimientos esenciales, los precise y desarrolle, de hecho coloca al adolescente en condiciones de reafirmar y despertar sus aptitudes vocacionales, supuesto que en la época de mayor plasticidad de su vida se le enfrenta con tales estímulos, y sin forzarlo de ninguna manera, se va haciendo posible que él determine en forma general, sus caminos profesionales futuros. La relación

entre la cultura y el trabajo material, entre lo teórico y lo práctico, se ha hecho más íntima con el progreso de la industria moderna; el mecanismo ha modificado los fundamentos de la vida humana; nadie puede negar las ventajas que ofrece la civilización, pero es necesario conocer y fomentar nuevas medidas de solidaridad en el trabajo, la racionalización del mismo y todos los recursos humanos que aseguren su dominio sobre las fuerzas naturales.

La enseñanza post-primaria y particularmente la dirigida a los adolescentes, que descuide los dos aspectos señalados anteriormente, desarrollará parcialmente al escolar y descuidará en la época más importante de la vida del sujeto, su desarrollo integral y el aprovechamiento de sectores importantes de su propia personalidad.

La actual administración ha considerado como una necesidad el establecimiento de la unidad en la segunda enseñanza de tipo prevocacional, estableciendo en forma sistemática y racional la relación de los dos grandes sectores docentes que se han apuntado en renglones anteriores, pues considera que sólo por el órgano de una cultura que facilite al sujeto el conocimiento del mundo filosófico y científico de su época, adquiere fertilidad la ocupación o profesión que en lo posterior adquiere; y negar o desconocer lo humano que hay en cada ser que practica una profesión o un oficio, es romper con el aforismo de la época que menciona el hecho de que no hay práctica sin técnica, ni técnica sin ciencia, ni ciencia sin cultura, ni cultura sin rasgos humanos.

Desde la escuela de segunda enseñanza de tipo prevocacional se pretende formar jóvenes aptos para sus menesteres profesionales, pero comprensivos frente a todos los problemas de la sociedad y de la cultura. Es en el plano humano donde se pretende desenvolverlo para precisar sus experiencias y sus aprendizajes; por ello, las materias técnicas, las materias académicas, los aprendizajes manuales concretos, se integran como un juego de relaciones humanas, como un conocimiento que comprende la técnica especializada, como un conjunto de relaciones psicológicas, merced a las cuales los escolares se ligan con los problemas generales de su época, adquiriendo una clara conciencia de sí mismos, de su conducta social y de su sentido.

El plan de estudios de las escuelas de segunda enseñanza de tipo prevocacional, señala racionalmente la utilización del tiempo de trabajo a que puede dedicarse un adolescente y las actividades y tareas derivadas de los programas, están cuantificadas en términos tales

que esas tareas extra-escolares no signifiquen un recargo considerable de los estudios que le sigan, y coadyuven a formar un autodidactismo tan indispensable en nuestro medio. Además, para cumplir ampliamente los requisitos ya enunciados, a más del núcleo de materias teóricas que forman su unidad, la serie de actividades prácticas diversas que sirven para la diferenciación vocacional del alumno, están organizadas en tres grupos diferentes:

1º—Actividades prácticas, que abarcan un conjunto de talleres que, como los de ajuste, herrería, modelado, electricidad, etc., sirven fundamentalmente para despertar las aptitudes y los intereses básicos en todas las carreras que forman parte de la rama de las ciencias físico-matemáticas.

2º—Actividades prácticas relacionadas con la rama de ciencias económico-sociales y administrativas, que al comprender la taquigrafía, la mecanografía, la escritura muscular, etc., llenan los mismos objetivos en este campo de actividades, que los talleres mencionados en el grupo anterior.

3º—Actividades prácticas dirigidas a la rama de ciencias biológicas, que satisfacen necesidades semejantes dentro de esta rama, como las actividades de los dos grupos ya descritos.

Debido al núcleo común de enseñanzas y a las actividades prácticas similares, existe el mayor número de posibilidades para que el alumno, con un mínimo de pérdida de tiempo, pueda orientarse en un momento dado en un sentido distinto del que hubiera elegido.

Dada la forma en que está estructurado el plan de estudios de que se trata, al terminar el ciclo de segunda enseñanza de tipo prevocacional, el alumno se encuentra capacitado para incorporarse a la vida, de manera que pueda atender sin gran esfuerzo a sus necesidades económicas fundamentales; tiene, además, la posibilidad de encauzarse hacia una carrera de tipo subprofesional, o bien continuar dentro del sistema vertical de enseñanzas para adquirir los conocimientos indispensables para ejercer una profesión, debiendo, en este caso, continuar sus estudios en las escuelas vocacionales o de bachilleres y posteriormente, en las escuelas profesionales.

El plan de estudios de la escuela de segunda enseñanza de tipo prevocacional se menciona a continuación y es el que se sigue en todas las escuelas dependientes del Instituto Politécnico Nacional, ya sea en las establecidas en el Distrito Federal o en aquellas que estrictamente están ubicadas en diversos lugares de la República.

PLAN DE ESTUDIOS PARA LA SEGUNDA ENSEÑANZA

(Tipo prevocacional)

PRIMER AÑO

	Horas por semana
Matemáticas, primer curso.....	6
Geografía, primer curso.....	3
Castellano, primer curso.....	3
Inglés, primer curso.....	3
Botánica y laboratorio.....	4
Nociones de economía social.....	2

Actividades prácticas

Dibujo del natural.....	3
Cultura física y ejercicios militares.....	3
Actividades electivas, máximo.	9

Total de horas por semana..... 36

SEGUNDO AÑO

Matemáticas, segundo curso.....	4½
Geografía, segundo curso.....	3
Castellano, segundo curso.....	3
Inglés, segundo curso.....	3
Zoología y laboratorio.....	4
Civismo.	2
Historia, primer curso.....	3

Actividades prácticas

	Horas por semana
Dibujo lineal y de proyección.....	3
Cultura física y ejercicios militares.....	2
Actividades electivas, máximo.....	9
Total de horas por semana.....	36½

TERCER AÑO

Matemáticas, tercer curso.....	4½
Castellano, tercer curso.....	3
Historia, segundo curso.....	3
Nodones de anatomía, fisiología e higiene.....	3
Inglés, tercer curso.....	2
Nodones de física (un semestre 6 horas).....	6
Nodones de química (un semestre 6 horas).....	

Actividades prácticas

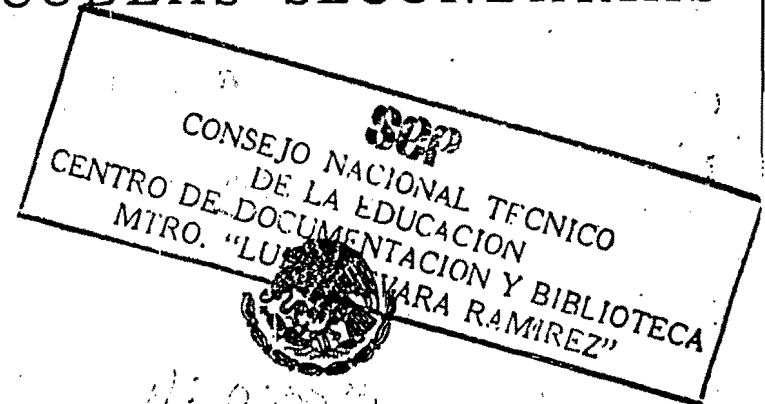
Laboratorio de física (un semestre 2 horas).....	2
Laboratorio de química (un semestre 2 horas).....	
Dibujo aplicado.....	3
Actividades electivas, máximo.....	9
Total de horas por semana.....	36½

- NOTAS: 1. El plan será obligatorio únicamente para los alumnos que se inscriban en 1941 y para los que opten por seguirlo voluntariamente.
2. Aprobado por el Consejo Técnico Departamental, con fecha 31 de octubre de 1940.

373.19
CAIT. P
5

PLAN Y PROGRAMAS
DE LAS
ESCUELAS SECUNDARIAS

SEP (1964), "Presentación", en *Plan y programas de las escuelas secundarias*, México,
pp. 3-5.



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
MEXICO, D. F.

1964

110
011
40

PRESENTACIÓN

La reforma de la educación media, primer ciclo, se ha basado en México, como en otros países, en la evolución biopsíquica de los alumnos comprendidos entre los trece y los diecisiete años, en el ambiente familiar y social que los rodea y en los requerimientos de que serán objeto en su vida posterior.

Sin olvidar dicho planteamiento, nos pareció imperdonable desconocer que las grandes mayorías de los adolescentes van directamente al trabajo, no sólo al concluir dicho ciclo, sino, a menudo, antes de terminarlo.

Si una preparación más práctica ofrece un gran servicio a quienes interrumpen sus estudios en cualquier año de la secundaria y aun a los que no concluyan la educación primaria, llena, además, otras necesidades de índole cultural y pedagógica.

De ahí que, respetando la parte académica, el primer ciclo de la educación media se proponga:

- a) despertar y conducir, en su conjunto y en cada uno de los años en que se realiza, la inclinación hacia las ocupaciones regionales y, si es posible, hacia el trabajo calificado;
- b) constituir el mejor antecedente de la vocacional técnica, y
- c) capacitar para el bachillerato universitario.

Dentro de esta triple dirección, el contenido rigurosamente unificado en cuanto al fondo cultural, al mismo tiempo que el carácter flexible, práctico y amplio de su aplicación a las diferentes regiones del país, ofrece la mayor garantía de una adecuada formación del adolescente.

Aunque el anterior juicio resulta evidente para los casos comprendidos en los incisos a) y b), no es difícil comprobar que es de extraordinaria importancia para el último.

Parece fuera de duda que lo valioso para la Escuela Preparatoria o la Vocacional, no es tanto la cantidad de conocimientos o informaciones científicas —que pueden adquirirse, en el momento preciso, en una biblioteca— sino el grado de madurez y capacidad a que se debe llegar al término de la secundaria. Es decir, la reforma finca la formación del adolescente en un fondo cultural de reconocida validez y en la formación de una actitud dinámica y creadora.

010
42

Por eso, lo que en el jardín de niños y la escuela primaria fue conservación de la salud y fortalecimiento del vigor físico, a la altura de la educación media se conserva superándolo, ya que tiene como preocupación fundamental mantener la integridad orgánica y espiritual en un período de la vida en que se alternan características del niño y del adulto, y en que la persona queda sometida a una cierta falta de uniformidad en el crecimiento, al proceso de maduración del sistema glandular, a cambios en la sensibilidad, en el carácter y en el temperamento, y aun a la misma inadvertencia o incomprensión social.

De ahí que el plan y los programas de las escuelas secundarias tomen este problema no sólo referido a la parte material sino a la distribución de períodos de trabajo, de recreación y descanso, en un intento de evitar el recargo físico y mental de los escolares.

La presentación de un elenco de seis materias académicas, con una duración no mayor de 21 horas a la semana —uniformes para todo el sistema, en cada uno de los tres años— frente a programas de actividades flexibles, es decir, con la posibilidad de ser adaptadas a las condiciones de la escuela y de la localidad, demuestran la preocupación por conservar la salud, por contribuir a la regulación del crecimiento y a la felicidad de los adolescentes, como base de la equilibrada formación de su personalidad.

No menos importante es el comportamiento del alumno frente al hogar, a la escuela, a la sociedad y a la vida en general.

Por ello, además de apoyar la marcha general de la escuela en la responsabilidad de los educandos, de modo que ajusten su conducta a las condiciones, oportunidades y limitaciones del medio familiar, escolar y social, la reforma se propone despertarles la más clara conciencia sobre las posibilidades de elevación de unas y otras.

Después de las medidas encaminadas a establecer condiciones que favorezcan el equilibrio mental y físico y que orienten el comportamiento de los alumnos, los planes y programas ofrecen actividades y enseñanzas tendientes a promover y estimular el espíritu de trabajo y de estudio.

Dentro de lo expuesto, el plan de estudios con que se inicia este volumen está en vigor desde 1960, por acuerdo del ciudadano Secretario de Educación Pública. Los programas representan la forma del trabajo actual de las escuelas secundarias del país, y están sujetos a enmiendas y mejoras que sugiera la experiencia, según lo propuso el Consejo Nacional Técnico de la Educación.

México, D. F., julio de 1964.

El Presidente,
CELERINO CANO.

PLAN DE ESTUDIOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

ASIGNATURAS

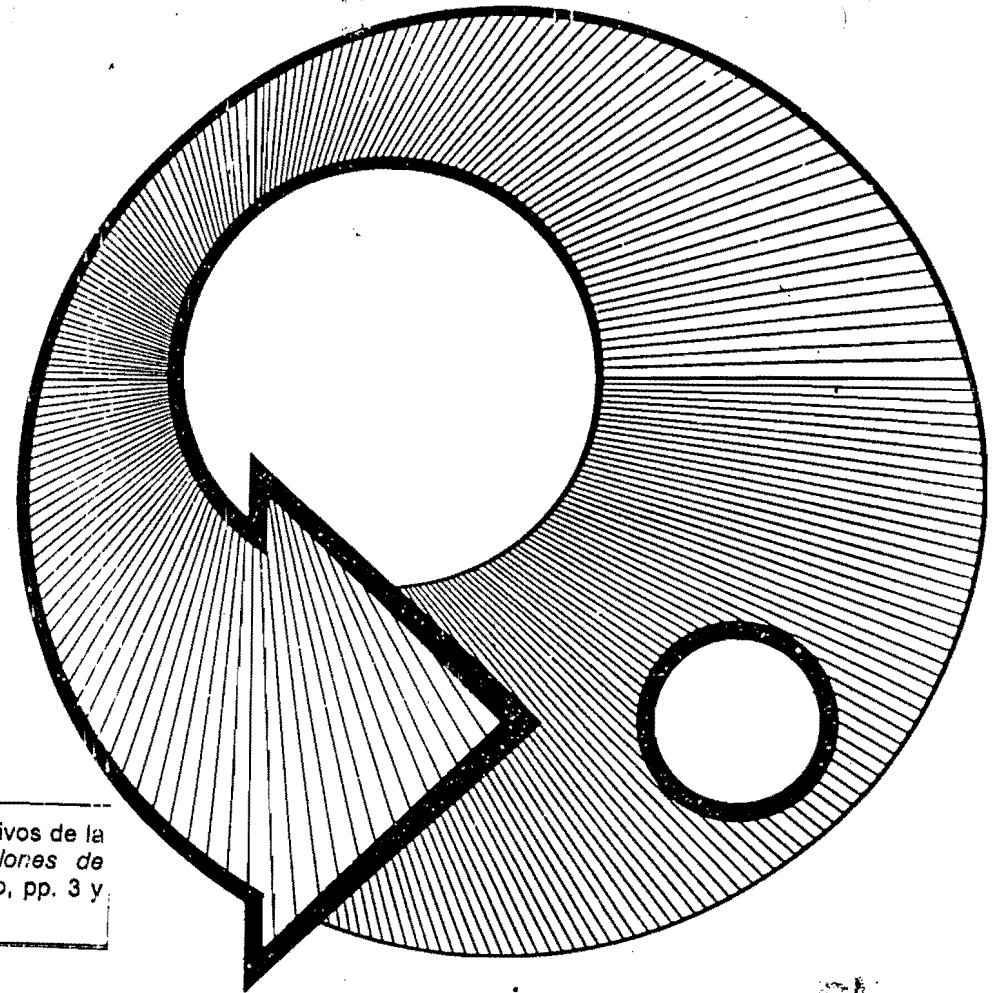
PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
1. Español I	1. Español II	1. Español III
2. Matemáticas I	2. Matemáticas II	2. Matemáticas III
3. Biología I	3. Biología II	3. Física
4. Geografía I	4. Geografía II	4. Química
5. Historia I	5. Historia II	5. Educación Cívica
6. Lengua Extranjera I	6. Lengua Extranjera II	6. Lengua Extranjera III
21	21	20

ACTIVIDADES

a) De Educación Cívica	a) Historia del siglo XX: México en el siglo XX; El Mundo en el siglo XX
b) De Educación Artística	b) De Educación Artística
c) Tecnológicas	c) Tecnológicas
ch) De Educación Física	ch) De Educación Física
33	33
	32

Observaciones: En 3er. año se destinará una hora por semana a la Orientación.

SEP (1974), "Carta de Víctor Bravo Ahuja a los maestros" y "Definición y objetivos de la educación media básica", en *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio*, México, pp. 3 y 16-18.



educación media básica

- **resoluciones de chetumal**
- **plan de estudios**
- **programas generales de estudio**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
MEXICO, 1974**

Digitizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

3011
552

F: 3652

México, D.F., 2 de septiembre de 1974.

Estimado Maestro:

El libro que tiene en sus manos, es producto de numerosos esfuerzos.

Las Resoluciones de Chetumal, representan las aspiraciones e ideas pedagógicas de la inmensa mayoría de los maestros de secundaria, según quedó demostrado en los seis seminarios regionales sobre educación media básica, realizados en Guadalajara, Saltillo, La Paz, Veracruz, Querétaro y Acapulco, en que participaron los representantes de las escuelas secundarias federales, estatales y particulares de toda la República.

La Asamblea Nacional Plenaria de Chetumal, confirmó ampliamente los resultados de los seminarios.

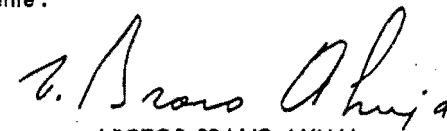
El 30 de agosto, el documento mencionado que contiene, además, el nuevo plan de estudios, fue entregado al Sr. Presidente de la República, en un Pleno solemne, ante las representaciones más altas del pueblo y de las instituciones educativas.

En esta publicación se incluyen los programas generales, que entrarán en vigor en septiembre de 1975.

Los programas son instrumentos perfectibles que deben sujetarse a un procedimiento permanente y sistemático de evaluación.

Tengo la certeza de que usted, estimado maestro, sabrá aquilatar las nuevas perspectivas que ofrece, para la juventud y el magisterio, la reforma de la educación secundaria, y poner su mayor entusiasmo en la tarea de realizarla.

Lo saluda afectuosamente.


VICTOR BRAVO AHUJA

© SEP
Subsecretaría de Planeación y Coordinación
Educativa.
Consejo Nacional Técnico de la Educación.

015
44

I. DEFINICION Y OBJETIVOS DE LA EDUCACION MEDIA BASICA

Características de la reforma

1.1 La reforma de la educación media básica debe plantearse como una consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria en sus objetivos, en sus contenidos y metodologías, de acuerdo con las características del educando.

1.2 En los países desarrollados existe una escolaridad superior a los doce años para toda su población. Alcanzar una escolaridad mínima de nueve años es una meta que nuestro país debe fijar para propiciar niveles aceptables de desarrollo integral. Debemos lograr que la educación media básica se ofrezca a los educandos que hayan acreditado la educación primaria, a fin de que llegue a ser obligatoria para todos los mexicanos.

1.3 La reforma de la educación media básica debe establecerse como un proceso de revisión permanente, para lograr su continua adecuación a las estructuras sociales en donde está inserta.

Definición

1.4 La educación media básica es parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad.

Objetivos

1.5 Propiciar que se cumplan las finalidades de la educación, de acuerdo con la filosofía social derivada de nuestra Constitución y de la Ley Federal de Educación.

1.6 Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social.

1.7 Estimular el conocimiento de la realidad del país para que el educando, al valorarla, esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación.

1.8 Inculcar en el educando el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación, capacitándolo para que lo aproveche en forma racional y justa.

1.9 Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, que permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo y economía de esfuerzo.

1.10 Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio, y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana.

1.11 Promover las actividades encaminadas a la formación de hábitos y actitudes deseables, respecto de la conservación de la vida y la salud física y mental del educando.

1.12 Proporcionar al educando las bases de una educación sexual orientada hacia la paternidad responsable y la planeación familiar, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad.

1.13 Ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior.

1.14 Profundizar en el conocimiento y el seguimiento del educando en cuanto a su desarrollo integral y a su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, para orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones y ayudarlo a lograr su plena realización.

1.15 Intensificar la formación del educando, en cuanto a la significación auténtica de los problemas demográficos, a la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y a la necesidad de contribuir a mantener el equilibrio ecológico.

1.16 Desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, para que esté en posibilidad de participar mejor en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida.

México, D.F., a 31 de agosto de 1974.

**"AÑO DE LA REPUBLICA FEDERAL
Y DEL SENADO"**

ACUERDO NUM. 16363

POR EL QUE SE AUTORIZA, PARA SER APLICADO EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION MEDIA BASICA O EDUCACION SECUNDARIA

Con fundamento en lo dispuesto por el artículo 25, fracción III, de la Ley Federal de Educación, y

C O N S I D E R A N D O

PRIMERO. Que la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica del Consejo Nacional Técnico de la Educación, que tuvo lugar en la Ciudad de Chetumal, Q. R., los días 15, 16 y 17 de los corrientes, presentó a esta Secretaría para su autorización el nuevo plan de estudios para la Educación Media Básica, que fue dado a conocer ante el Pleno sobre Educación Media Básica, celebrado en esta ciudad el 30 del que cursa, con la asistencia del C. Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, y que reúne las siguientes características:

1. Ofrece dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias.

2. Representa la consecuencia lógica y armónica de la reforma de la educación primaria.
3. Propicia la formación de los educandos para ingresar al nivel inmediato superior y para su incorporación a las actividades productivas.
4. Está de acuerdo con la definición del nivel, en cuanto a que proporciona una educación general y común, dirigida a la formación integral del educando.
5. Propicia, a través de los objetivos de cada área o asignatura, el logro de los objetivos generales de la educación secundaria.
6. Incluye actividades que trascienden los límites físicos de la escuela.
7. Las estructuras se pueden aplicar a modalidades escolares y extraescolares, permiten el tránsito fluido del educando entre tipos, modalidades y grados del sistema, hacen posible la correlación de materias afines, y pueden responder a las características del medio y a los intereses y necesidades de los educandos.
8. Las modalidades estructurales son equivalentes en sus aspectos formativos y permiten la diversidad de opciones de educación física, tecnológica y artística.
9. Cumple con la recomendación de proteger los derechos profesionales, laborales y económicos de los maestros en servicio.

SEGUNDO. Que consecuentemente la mencionada Asamblea ha propuesto que el referido plan se implante en forma gradual, a partir del año escolar

1975-1976; que se autorice su aplicación en las escuelas que lo soliciten, a partir del próximo año escolar 1974-1975; y que, al mismo tiempo, se adopten las medidas necesarias para establecer las coordinaciones que se requieran con los Gobiernos de los Estados y las instituciones comprometidas en la realización de la reforma de la Educación Media Básica.

TERCERO. Que la reforma de la educación media debe continuar los cambios iniciados en la educación primaria y anteceder a los que, en forma autónoma, propician las universidades y los institutos de educación superior y que todo cambio en el proceso educativo tiende a romper esquemas obsoletos y buscar que el alumno aprenda a observar, a analizar, a deducir, para desarrollar en él una mentalidad científica, un pensamiento crítico y una actividad dinámica creadora; por lo que he tenido a bien expedir el siguiente

ACUERDO.

1. Se autoriza para ser aplicado en todo el sistema educativo nacional el siguiente

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION MEDIA
BÁSICA O EDUCACION SECUNDARIA

PRIMER GRADO

Estudio por Areas	Hs./Sc.	Estudio por Asignaturas	Hs./Sc.
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3
Ciencias Naturales		Biología	3
Teoría y prácticas	7	Física	2
		Química	2
Ciencias Sociales		Historia	3
Teoría y prácticas	7	Geografía	2
		Civismo	2
Educación Física, Artística y Tecnológica	5	Educación Física, Artística y Tecnológica	5
	<u>30</u>		<u>30</u>

SEGUNDO GRADO

Estudio por Areas		Estudio por Asignaturas	
	Hs./Sc.		Hs./Sc.
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3

49 402

<i>Estudios por Areas</i>	<i>Hs./Sc.</i>	<i>Estudios por Asignaturas</i>	<i>Hs./Sc.</i>
Ciencias Naturales	7	Biología	3
		Física	2
		Química	2
Ciencias Sociales	7	Historia	3
		Geografía	2
		Civismo	2
Educación Física, Artística y Tecnológica	$\frac{5}{30}$	Educación Física, Artística y Tecnológica	$\frac{5}{30}$

TERCER GRADO

Estudio por Áreas	Hs./Sc.	Estudio por Asignaturas	Hs./Sc.
Español	4	Español	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3
Ciencias Naturales	7	Biología	3
		Física	2
		Química	2
Ciencias Sociales	7	Historia	2
		Geografía	2
		Civismo	3

403

Estudios por Areas	Hs./Sc.	Estudios por Asignaturas	Hs./Sc.
Educación Física, Artística y Tecno- lógica	$\frac{5}{30}$	Educación Física, Artística y Tecno- lógica	$\frac{5}{30}$

2. El plan de estudios descrito en el apartado anterior entrará en vigor, en forma gradual, a partir del año escolar 1975-1976.

3. Dicho plan podrá ser aplicado, en las escuelas que lo soliciten, a partir del próximo año escolar 1974-1975; pero, en cada caso, deberá obtenerse, previamente, la autorización expresa de esta Secretaría.

4. Se convalidan los estudios autorizados por esta Dependencia que, con anterioridad al presente acuerdo, se hayan realizado para experimentar sobre alguna de las estructuras programáticas del nuevo plan de estudios de Educación Media Básica o Educación Secundaria.

5. La equivalencia de estudios entre el nuevo plan de Educación Media Básica o Educación Secundaria con el plan de estudios de Educación Secundaria en vigor desde el mes de septiembre de 1960, se hará por grados escolares completos y, por tanto, no procederá la equivalencia por áreas de aprendizaje o materias entre ambos planes.

6. Las Direcciones Generales de esta Secretaría que imparten Educación Media Básica o Educación Secundaria deberán coordinarse con las autoridades de

instituciones educativas de las entidades federativas para la mejor aplicación, dentro de sus respectivas jurisdicciones o competencias, del nuevo plan de estudios a que se contrae este acuerdo.

7. Publíquese el presente acuerdo en el Diario Oficial de la Federación y CUMPLASE.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCION
EL SECRETARIO DE EDUCACION PUBLICA

VICTOR BRAVO AHUJA

(Rúbrica)

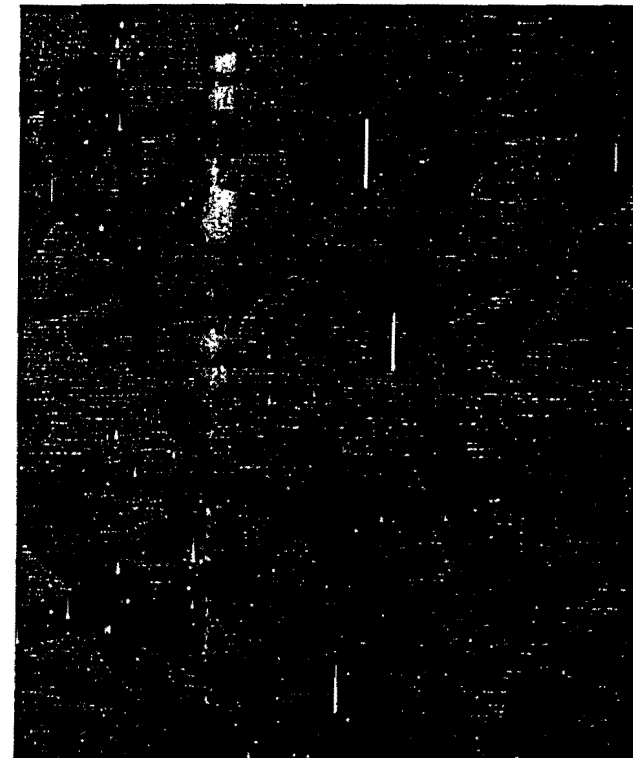
Bloque I

Las finalidades de la educación secundaria,
el significado de los contenidos básicos y
las aportaciones de la Educación Física

P.J. Arnold

Educación física, movimiento y curriculum

Arnold, P. J. (1997), "Educación, conocimiento práctico y movimiento" y "Deporte, educación moral y desarrollo del carácter", en *Educación Física, movimiento y curriculum*, 2ª ed., Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Morata, pp. 29-43 y 44-59.



SEGUNDA EDICIÓN



Ministerio de Educación y Ciencia



Ediciones Morata, S. L.

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

52
019

CAPITULO II

Educación, conocimiento práctico y movimiento

Se decía al final del capítulo anterior que la concepción de la educación como iniciación se interesa por la adquisición de un conocimiento de tipo intelectual de una forma moralmente aceptable. Dicho de otra manera, se ve como un desarrollo de la mente, logrado por una iniciación del joven en aquellas tradiciones públicas que están instauradas en "los conceptos del lenguaje, las creencias y reglas de una sociedad" (PETERS, 1966, pág. 49)¹. Se interesa en particular por "aquellas formas del conocimiento" que han sido progresivamente diferenciadas a lo largo de los siglos y que ahora suman "unas siete u ocho estructuras cognitivas distinguibles, cada una de las cuales supone la realización de una forma específica de juicio razonado y es, por eso, una expresión singular de la racionalidad del hombre" (HAST, 1974, pág. 25). En términos del *curriculum* a que nos referimos ahora, son aquellas tareas académicas o intelectuales teóricamente orientadas a las que se conoce como religión, ética, historia, matemáticas, estética, ciencias naturales y sociales y filosofía, cada una de las cuales es mantenida autónoma o lógicamente al margen de las demás en cuanto que (a) posee su propio conjunto de conceptos diferenciados y (b) tiene su propio modo de comprobar si una afirmación es verdadera o falsa.

¹ El concepto de la educación escolar como iniciación se entiende quizá mejor como introducción de los alumnos en la vida intelectual de su sociedad.

Los conceptos, por ejemplo, de gravedad, átomo, neurona, etc., son característicos de las ciencias físicas, del mismo modo que los de armonía, expresión y estilo corresponden a la estética o que Dios, pecado y predestinación son parte de la terminología religiosa. Una vez más, mientras en ciencia se requieren ciertas formas de técnica experimental que suponen la medición y la observación, en historia se trata más de comprobar meticulosamente entre una matriz de indicios y sus relaciones con diversas fuentes para tratar de conseguir una interpretación precisa de acontecimientos que siempre están sometidos a la comparación.

Es importante advertir que el tipo de conocimiento por el que se interesa la visión de la educación como iniciación es predominantemente teórico más que práctico. Se orienta hacia lo que puede conocerse y decirse del mundo más que a actuar inteligentemente sobre éste. HIRST (*ibid*), por ejemplo, escribe:

Considero que el campo del conocimiento es centralmente el dominio de las declaraciones o formulaciones ciertas y que la cuestión de la existencia de formas lógicamente diversas de conocimiento se corresponde con la de tipos lógicamente distintos de declaraciones o formulaciones ciertas (pág. 85).

Resulta ciertamente evidente que el desarrollo mental está asociado a empeños intelectuales como la apreciación de las ciencias, la historia y la literatura. "Sea cual fuere la capacidad del niño", mantiene HIRST (*ibid*), "el eje de todo su desarrollo como ser racional es... intelectual y nunca debemos perder de vista estos fines de los que depende mucho, casi todo" (pág. 28). Habida cuenta de este caso sobre el conocimiento, en relación con la educación, no es sorprendente que estas estructuras diferenciadas o modos diversos de concebir el mundo estén prescritos como "objetivos universales" del curriculum. Se aduce que, de negar estas "formas básicas de conocimiento", se niega la misma racionalidad porque sólo podremos dar un sentido a nuestra experiencia si somos iniciados en ellas.

A continuación se expone un resumen de las características principales de la argumentación.

- (I) La educación se refiere al desarrollo de la mente.
- (II) Por lógica la "mente" se halla determinada por el "conocimiento" y "adquirir conocimiento... es poseer una mente en su sentido más amplio".

- (III) El conocimiento radica en la estructuración de la experiencia por conceptos agregando también criterios de objetividad (aplicando aquellos conceptos, haciendo inferencias, etc.).
- (IV) El conocimiento está diferenciado en (siete) formas fundamentalmente distintas en cuanto que existen (a) tipos lógicamente diferentes de conceptos; (b) diversos criterios de objetividad; (c) métodos distintivos para una posterior estructuración de la experiencia. Estas formas son las matemáticas, las ciencias físicas, la moral, la estética, la religión, el conocimiento de nuestras mentes y las de otras personas (ciencias humanas, historia) y la filosofía
- (V) Las características formales de cada tipo de conocimiento deben ser respetadas (lógicamente) en la formulación de los objetivos del curriculum, es decir, de un esquema de educación principalmente determinado por las distinciones entre las diferentes formas del conocimiento.

Debe entenderse que lo que PETERS designa como actividades "valiosas" o "serias" en términos educativos, poseen:

- (a) un amplio contenido cognitivo y
- (b) son capaces de ilustrar otras áreas de la vida y contribuir considerablemente a su calidad (PETERS, 1966, pág. 159).

A modo de contraste, se mantiene que los juegos tienen un escaso contenido cognitivo porque "es muy poco lo que hay que conocer sobre montar en bicicleta, la natación o el golf. Se trata, en gran medida, de una cuestión de 'saber cómo' (*knowing-how*) más que de 'saber algo', de 'mañana' más que de comprensión". PETERS prosigue: "además lo que es preciso conocer (sobre los juegos) arroja muy poca luz sobre todo lo demás" (*ibid*). En contraste con las tareas intelectuales, que han sido asociadas con el desarrollo de la racionalidad, las actividades lúdicas no son ni "serias" ni "valiosas". Del análisis de PETERS emergen dos puntos sobre los juegos en relación a la educación. El primero es que los juegos (y por implicación, otras actividades físicas) no se interesan básicamente por lo que constituye la naturaleza de una actividad educativa; que, de hecho, están "al margen de la tarea principal de la vida" (*ibid*). El segundo punto es que, si se utilizan o manipulan de algún modo para ligarlos artificialmente a propósitos "serios" o "intelectuales", perderán cualquier integridad que posean. Lo más que PETERS

puede conceder respecto a la importancia de la "educación física" (término un tanto improcedente en este contexto), es que la ausencia de una buena forma física puede obstaculizar la posibilidad de una vida racional. "Sin un cuerpo en forma", dice, "todas las tentativas de un hombre para responder a la pregunta '¿por qué hago esto en vez de aquello?' podrían ser perezosas o descuidadas" (*ibid*, pág. 163).

Una crítica de la idea de educación como iniciación

Tal vez se haya hablado bastante de la idea de educación como iniciación y su referencia a las actividades físicas para que sea preciso añadir alguna observación. Está claro que buena parte de lo que está conlleva es de importancia fundamental para nuestro conocimiento y comprensión del mundo y, desde luego, pocas serían las personas que lo negasen. Sin embargo, en su aspecto puro, tiene que considerarse como una forma limitada y empobrecida de educación. Es posible formular al menos cuatro críticas principales. La primera es que ve la educación *sólo* en concepto del desarrollo mental más que en términos de lo que es ser una persona completa con capacidades tanto para hacer como para pensar. Una consecuencia de esta preocupación por la mente es el reflejo de un dualismo no reconocido pero sin embargo implícito: la aceptación de una separación lógica entre la mente y el cuerpo y la prioridad que se otorga a la primera en el esquema educativo de las cosas. PETERS (*ibid*, pág. 211), por ejemplo, comenta que "las personas sólo comienzan a pensar sobre sí mismas como tales, como centros de valoración, de decisión y de elección, en la medida en que la conciencia se halla singularizada en distintos centros, *ligada* a diferentes cuerpos físicos". Una segunda crítica, incluso si se acepta esta metafísica soterrada de la persona, que parece impregnar buena parte de lo que se ha escrito, es la que se refiere al empleo del término "mente" en un sentido intelectualista muy restringido. Destaca en exceso una cierta concepción de lo "cognitivo" y lo asocia con el tipo de conocimiento y de comprensión de una especie proposicional. En otras palabras, se refiere a un conocimiento de naturaleza más teórica que práctica; a "conocer que", por ejemplo, "un paralelogramo es una figura de cuatro lados, siendo los opuestos paralelos e iguales",

frente a "saber cómo" hacer algo, por ejemplo, jugar al *hockey*. Se aprecia escasamente el hecho de que "lo cognitivo" se integra en los propósitos prácticos y que no es dominio exclusivo de las tareas intelectuales. En cualquier caso "saber cómo" no es, como sugiere PETERS, "simplemente una cuestión de 'maña' más que de comprensión". Caracterizarlo así significa desconocer su carácter distintivo o su significación en las actividades humanas².

Una tercera crítica consiste en que, como lo que es "valioso" en el *currículum* se centra en las siete "formas del conocimiento" que son en buena medida, si no exclusivamente, del tipo proposicional, se deduce de ahí una educación académicamente prescriptiva que contiene poco de educación práctica³. Sólo se consideran valiosos los propósitos prácticos en la medida en que puedan contribuir al desarrollo de la comprensión intelectual. Semejante concepto del conocimiento y de la educación es reduccionista por su naturaleza en cuanto que equivale a negar que las tareas prácticas, (incluyendo actividades físicas como la natación, la danza y los juegos, así como otras, por ejemplo, alfarería, artes y oficios, cocina y trabajos en madera y en metal) posean en sí mismas lo suficiente para hacerlas valiosas. No se toma en consideración el hecho de que actividades como el deporte y la danza en nuestra cultura sean elementos centrales de nuestro estilo de vida y fuente de interés y valor para muchas personas. Según semejante argumentación, si éstas y otras actividades prácticas han de llegar, en cualquier caso, a ocupar un puesto en el *currículum* "serio", sólo será sobre la base del modo en que puedan contribuir a la adquisición de un conocimiento académico.

Una cuarta crítica general del concepto de la educación como iniciación y surgida de las ya formuladas, es que no desarrolla "el conjunto de la persona". Al centrarse en los aspectos cognitivo e intelectual de la educación descuida otros aspectos de la persona que siguen siendo importantes si ha de lograrse una forma plena y más completa de la educación. Aparte de esta

²Debe reconocerse que la presentación por parte de Hirst (1979, pág. 102) del "saber cómo" en un artículo más reciente resulta considerablemente más compleja que esto pero, sin embargo, de la impresión de que las actividades prácticas, aunque contengan elementos del "saber que", se hallen en la periferia de los intereses educativos y que lo que resulta de importancia vital es la comprensión intelectual.

³Para una formulación detenida en contra del modelo de la educación como iniciación y para la inclusión de los propósitos prácticos en el *currículum*, consúltese Carr (1981). Véase también O'Hear (1981) y Schilling (1986).

área de las tareas prácticas, que ya se ha mencionado, distorsiona y desfigura varias de aquellas áreas consideradas vitales en cualquier programa educativo. En la estética y la moralidad, por ejemplo, está claro que el lenguaje y los conceptos peculiares de estos ámbitos deberían ser comprendidos, pero no resulta evidente que se cultiven el gusto o la sensibilidad o que se desarrollen la amabilidad, la simpatía y la tolerancia hacia otros. Dicho crudamente, puede afirmarse que en estas áreas se valoran las facultades críticas mientras que cualidades como la imaginación, el sentimiento, la virtud y la voluntad, se descuidan o subestiman⁴. Al describir el tipo de persona que probablemente origine este concepto de la educación, MARTIN (1981) escribe:

A la persona liberalmente instruida conforme a la teoría aceptada se le enseñará a ver el mundo a través de las lentes de las siete formas de conocimiento, si siete existen, pero no a actuar en el mundo. Tampoco será estimulada para adquirir sentimientos y emociones. Se dotará a la teoría del individuo liberalmente instruido de un conocimiento sobre los demás pero no se le enseñará a cuidar de su bienestar y, menos aún, a comportarse amablemente con ellos. Esa persona obtendrá una cierta comprensión de la sociedad, pero no se le enseñará a sentir sus injusticias ni siquiera a preocuparse por su destino. La teoría aceptada concibe a un individuo liberalmente instruido como encastillado en una torre de marfil: alguien capaz de razonar pero sin deseo de resolver problemas en el mundo real; que comprende la ciencia pero no le preocupa el uso que de ella se haga; que capta los conceptos de la biología, pero no está dispuesta a hacer ejercicio o a comer de un modo adecuado; que puede llegar a conclusiones morales impecables pero que carece de la sensibilidad o de la capacidad para aplicarlas eficazmente.

Desde un punto de vista general, el concepto de la educación como iniciación, tal como prescriben HIRST y PETERS, ofrece una imagen tergiversada de la naturaleza humana, y el *curriculum* que postula hace escasa justicia a toda la gama de logros humanos valorados.

Es innecesario decir que algunos especialistas de la educación, como PRING (1976) y REID (1961), se han pronunciado contra semejante concepto limitador del conocimiento y de la educación, en especial cuando se contrasta con la variedad de logros humanos y con los diferentes modos que existen de conocer. Al advertir la inadecuación de esta forma de educación para los

⁴Para un análisis sobre estos puntos, véase Warnock (1977, págs. 129-165).

menos capaces académicamente BANTOCK (1971) sugirió una forma alternativa que destaca más lo concreto, lo práctico y lo "afectivo y artístico" en educación. Incluso es posible estimar la atención actual hacia la promoción de las destrezas técnicas y vocacionales y hacia el desarrollo personal y social como una reacción contra un tipo académico de educación para todos, especialmente cuando son muchos los alumnos que resultan inapropiados al efecto y/o que se muestran desencantados por la fórmula.

Sin embargo, no nos detendremos en estas cuestiones. Tal vez se haya dicho bastante para señalar algunas de las inadecuaciones más obvias del concepto de la educación como iniciación, especialmente prescrito para cualquiera.

El propósito del texto restante en este capítulo es puntualizar que el conocimiento práctico o "saber cómo" difiere del conocimiento proposicional o "saber que", pero no resulta menos importante en cuanto a la educación integral de una persona.

La racionalidad del conocimiento práctico y del saber cómo

Los filósofos admiten desde luego que, al margen del conocimiento teórico o proposicional, o conocimiento del "saber que" en un caso concreto, que es el tipo de conocimiento por el que se interesan las "formas del conocimiento" de HIRST, existe otro tipo que es práctico y se interesa por "saber cómo" hacer o proceder con ciertos tipos de actividades. Mientras que el conocimiento proposicional se interesa por determinar la certeza de declaraciones como "sé que la batalla de Hastings tuvo lugar en 1066"; "sé que los metales se expanden con el calor"; "sé que los ángulos opuestos de un paralelogramo son iguales", el conocimiento práctico se interesa por ciertas formas de competencia activa, como cuando digo "sé conducir un coche", "sé hacer una estantería" o "sé jugar al tenis".

Lo que importa comprender, en relación con estos dos tipos de conocimiento, es que cada uno posee su propia racionalidad. "La diferencia principal entre conocimiento teórico y práctico", escribe CARR, "es que si al primero le interesa el descubrimiento de verdades adecuadamente respaldadas por la razón y confirmadas por la experiencia, el segundo se interesa por la ejecución

de propósitos en acción, efectuados de una manera racional y confirmados por un grado razonable de éxito" (1981, pág. 60).

Aunque fue ARISTÓTELES (1973, pág. 28), quien originariamente señaló la distinción entre razonamiento teórico y práctico, es RYLE (1949, págs. 26-60) quien destaca el hecho de que "saber que" y "saber cómo" son expresiones de la racionalidad humana. Afirmó que mientras "saber que" es una función de la teorización humana, "saber cómo" es una expresión de la práctica racional. Una, sostuvo, no puede reducirse a la otra. También ANSCOMBE (1957) señala que, mientras en el razonamiento teórico nos proponemos desplazarnos lógicamente desde formulaciones acerca del mundo a conclusiones al respecto, en el razonamiento práctico pretendemos la ejecución y la realización de nuestros propósitos e intenciones. Lo más sobresaliente aquí es que, cuando una persona "sabe cómo hacer", ciertas cosas específicas (por ejemplo, una mesa o jugar al *squash*), su conocimiento se halla actualizado y puesto en práctica en lo que hace. Su inteligencia se manifiesta en sus hechos, destrezas y realizaciones.

RYLE señala, y vale la pena repetirlo aquí, que una práctica no es, como sugiere la "leyenda intelectualista", hijastra de la teoría. A menudo es su precursora. Eso significa afirmar que algunas teorías surgen del estudio de una práctica ya existente. Por eso, no siempre es necesario elaborar una teoría antes de ser capaces de practicar algo. Creo que sucede al revés, especialmente en actividades como la artesanía, las artes y el deporte. Si uno desea enseñar a alguien a saltar de cabeza o a servir en el tenis, enseña directamente *cómo* hacer estas cosas. Lógicamente no es necesario elaborar antes un poco de teoría y desarrollar luego algo de práctica. Desde luego, esto no significa afirmar que, a veces, no pueda la teoría informar y guiar útilmente la práctica. Lo que se rechaza es que constituya una condición previa para saber cómo hacer algo. Semejante cuestión plantea serias dificultades al concepto de la educación de las "formas de conocimiento". ¿Se interesa uno más en un campo como el de la estética, por ejemplo, por la enseñanza de las actividades de la danza, de la música, del mimo, etc., que por la teoría *sobre* éstas? ¿Qué significa o qué puede significar, en cualquier caso, decir, por ejemplo, que la estética como forma de conocimiento se refiere a la elaboración de proposiciones y declaraciones ciertas? ¿Debería interesarse más la educación, dentro de la esfera moral, de que los niños se comportasen de

un modo moralmente responsable que por lograr que entendieran y emplearan el lenguaje del discurso moral? Con toda seguridad, y aunque exista en cada una de estas áreas una estrecha relación entre la práctica de ciertas actividades y las formas apropiadas de desarrollo conceptual que las acompaña, es la realización de la pintura, del canto o de los juegos o la práctica de la moralidad en términos de conducta responsable, la que debería interesar básicamente al educador.

Saber cómo y actividades físicas

Se ha señalado que el razonamiento práctico o saber cómo se interesa esencialmente por emprender acciones o lograr cosas en el mundo más que por la construcción de teorías y el establecimiento de lo que es proposicionalmente cierto. Se ha afirmado también que "saber cómo" y "saber qué" son expresiones diferentes, aunque fundamentalmente importantes, de la racionalidad humana y deberían por eso caracterizar a cualquier programa educativo bien meditado. Con objeto de poner en claro a lo que nos referimos cuando hablamos de "saber cómo" en relación con las actividades físicas es necesario profundizar más en este razonamiento. Resultará útil primeramente distinguir entre "saber cómo" en un sentido *débil* y "saber cómo" en un sentido *fuerte*. Mientras que con el sentido débil se alude a una persona físicamente capaz de hacer algo, por ejemplo, y de mostrar o evidenciar que puede hacerlo pero que, cuando se le pregunta cómo lo hizo, poco o nada tiene que decir a modo de descripción o de comprensión, el sentido fuerte alude a una persona que no es capaz de ejecutar lo que dice que puede hacer pero que, cuando se le pregunta cómo lo realiza, puede proporcionar una relación descriptiva, clara y penetrante de cómo se hizo. En el sentido débil no se alude a la persona capaz de hacer algo por accidente o fortuitamente, sino a quien lo realizó de un modo *intencional* y es capaz de repetirlo pero, en realidad, no ha captado cómo lo hizo, en el sentido de ser capaz de proporcionar un relato coherente de los pasos o procedimientos utilizados para hacerlo. Sabe cómo en el sentido de que es capaz, pero no en el sentido de poder explicarlo. Pregunten al brillante, intuitivo pero inexpresivo portero, como evitó un gol. Puede que diga que "fue así" y mostrarlo en vez de explicar cómo.

Me parece que, en el deporte, muchas acciones son de esta clase. Un niño puede ser capaz de captar las destrezas básicas del fútbol, pero no es consciente de los medios o procedimientos utilizados para adquirirlas. Como señala CURTIS (1977): "saber cómo" en el sentido de ser capaz de hacerlo y saber cómo en el sentido de ser capaz de decir cómo se hace son cuestiones a menudo muy diferentes" (pág. 84). Incluso es posible que, dentro del marco de un juego, un participante pueda seguir implícitamente ciertos procedimientos determinados por reglas sin poder decir qué método ha seguido.

En contraste con este aspecto débil, "saber cómo" en el sentido fuerte está caracterizado por el hecho de que la persona no sólo es *intencionalmente* capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede *identificarlas* y *describir* cómo se realizaron. Si se le pide, podrá expresar los procedimientos determinados por unas reglas a través de los cuales hizo lo que es capaz de hacer. Su comprensión de lo que está haciendo o de lo que ha hecho se basará en un entendimiento muy claro del modo en que es capaz de realizarlo. Podrá explicar cómo se relacionan medios y fines. Lo que caracteriza a este saber cómo en su sentido fuerte es que la persona en cuestión no sólo puede hacer algo con éxito sino que es capaz de proporcionar una relación inteligible de cómo se hace. En este sentido fuerte, ser capaz de hacer intencionalmente algo no es condición suficiente para un saber cómo.

Posteriormente explicaciones del sentido fuerte del saber cómo exigen, al menos, la formulación de dos comentarios adicionales.

1. *Saber cómo supone unos procedimientos conforme a unas reglas.*

El sentido fuerte del saber cómo exige así una comprensión de los procedimientos conforme a unas reglas y una descripción del modo en que se hace. Lo que se hace *implícitamente* en el discurso ordinario tiene que poder manifestarse de modo *explícito*. En este sentido fuerte, saber cómo es comprender la naturaleza, propósito y contexto de una determinada acción que se acomete. Participar en un juego, por ejemplo, supone tener un conocimiento y una comprensión de sus reglas para que se desarrolle dentro del marco proyectado. El jugador sabrá lo que está permitido y prohibido. Pero lo que efectivamente procura la formulación de las reglas es un *proceder racional* sobre el modo de tomar parte en ese juego. Dicho de otra manera, lo que una

formulación de las reglas de un juego proporciona no es una declaración *teórica* sino *descriptiva* sobre el modo de proceder. Si uno desea practicar con éxito el fútbol, es necesario que comprenda y observe las reglas que lo caracterizan y determinan al mismo tiempo.

2. *Destrezas como capacidades contextuales adquiridas.*

Puede decirse que las destrezas son ejemplos del razonamiento práctico en términos de saber cómo hacer algo competentemente con arreglo a ciertos niveles mínimos. A diferencia de los hábitos, exigen que el agente supervise de manera inteligente lo que esté haciendo mientras lo ejecuta, junto con una capacidad para adaptarse a las circunstancias cambiantes cuando así se requiera. Mientras que un agente habitual tiende a limitarse a unos procedimientos relativamente fijos y rutinarios, el agente diestro reflexionará sobre lo que hará después y lo valorará si para él la tarea o propósito tiene que lograrse con un máximo de eficacia. En tanto que, en términos relativos, los hábitos son estáticos en su ejecución, las destrezas resultan dinámicas.

En los contextos del deporte, por ejemplo, el dominio de una destreza se manifiesta en el modo en que se emprende y realiza algo. El buen jugador de golf no recurre simplemente a una serie de hábitos bien probados o a unos esquemas de movimientos condicionados aprendidos conforme a una serie de circunstancias invariables. Por el contrario, toma inteligentemente en consideración las circunstancias cambiadas o cambiantes en las que se encuentra en un momento determinado. El viento, la lluvia, los diferentes terrenos, etc., hacen diferente cada partido en algún sentido de los anteriores. Cada golpe requiere una reflexión previa a la ejecución. El buen golfista es capaz de seleccionar el palo adecuado con conocimiento y comprensión y de jugar de un modo fiable y preciso. No es un agente *habitual* sino un agente *inteligente*. Puede advertir lo que se requiere de una situación y es capaz de ejecutar con éxito lo que es preciso hacer. NICKLAUS (1974) describió claramente buena parte de lo que se exige para lograr una perfecta jugada en el golf. Escribió:

En primer lugar, tenía que lograr un cien por cien de objetividad analítica, de reconocer cuál sería el tiro ideal en cada situación. En segundo lugar, tras haber identificado el tiro ideal, tenía que decidir intentarlo sin

paliativos. En tercer lugar, después de haber identificado el tiro ideal y haber decidido acometerlo, tenía que ejecutarlo a la perfección, sin torpezas técnicas (págs. 253-254).

Del mismo modo, en un deporte como el fútbol en donde las circunstancias contextuales suponen una pelota en movimiento así como una fluidez en la disposición de los jugadores, la destreza, en su nivel óptimo, no se identifica tanto por la capacidad de recoger el balón, regatear, cabecear y chutar de un modo competente, aunque estas destrezas sigan siendo importantes, como por una capacidad para emplear inteligentemente estos aprendizajes adquiridos a medida que el juego se desarrolla. Tales destrezas separadamente adquiridas sólo serán útiles si contribuyen al desarrollo y la promoción de procedimientos tácticos y de estrategias dinámicas. En el fútbol, como en otros juegos en donde existe un entorno abierto y constantemente cambiante, lo que se requiere no es tan sólo una serie de destrezas básicas que se dominen sino su desarrollo relevante y coordinado a medida que progresa el juego. El buen futbolista no será sólo un jugador diestro en el sentido de que domine ciertas competencias básicas, sino que podrá percibir lo que es preciso hacer en un determinado momento y orientar sus energías y conocimientos hacia su logro.

Una caracterización del saber cómo

Tal vez se haya dicho bastante sobre los rasgos característicos de la racionalidad del conocimiento práctico, o saber cómo, y de su relación con las actividades físicas. A continuación se resumen los puntos principales.

El conocimiento práctico o "saber cómo", a diferencia del conocimiento proposicional o "saber que", se interesa fundamentalmente por:

- (I) *Práctica*, no *teoría*; o al menos no sólo por la teoría.
- (II) *Acción*; no simplemente o sólo *pensamiento* o *creencia*.
- (III) *Hacer algo en el mundo* de un modo intencionado, más que *pensar* simplemente, proporcionar una información o reflexionar sobre el mundo.

En el contexto del movimiento, el deporte y la educación física, cualquier caracterización completa del "saber cómo" tendrá que incluir los siguientes puntos:

- (I) Lo que es *activo*.
- (II) Lo que supone el poder entender y seguir unos *procedimientos determinados por reglas*.
- (III) Lo que supone una *acción crítica inteligente*, es decir que el agente o realizador piense (o sea, que tenga la capacidad de supervisar y reaccionar ante lo que haga) mientras lo está haciendo.
- (IV) Lo que supone unos *niveles* mínimos de competencia, es decir, conocer lo que exige saber cómo hacer algo en especial (tocar el piano, lanzar la jabalina) y eso supone tratar de acertar con la actividad.

"Saber cómo", en suma, se interesa esencialmente por el dominio de *destrezas* y de "ser capaz de" actuar o participar en una determinada actividad *con éxito y comprensión*.

Consecuencias educativas

Tras haber dicho algo respecto a la diferencia entre "conocimiento teórico" y "conocimiento práctico", o "saber que" y "saber cómo" y del carácter imprescindible del último para todos los fines prácticos, incluyendo el deporte y los juegos, es preciso preguntarse qué significación tiene esto para la educación. La respuesta es que posee un enorme significado no sólo en términos de lo que es ser persona sino en términos de crecimiento y desarrollo humanos⁵. Pero penetrar de lleno en este debate me alejaría de mi interés principal. Sin embargo, es posible hacer algunas puntualizaciones. En primer lugar, si se acepta por el momento que la educación atañe fundamentalmente a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de la racionalidad parece que, atendiendo a un equilibrio vital, no debería limitarse al cultivo de un tipo de conocimiento y de un tipo de racionalidad. Como se ha señalado aquí, existen al menos dos tipos de racionalidad: teórica y práctica. Cada una posee fines diferentes y cada una exige distintos tipos de pensamiento para llegar a ellos. El fin de la racionalidad teórica es la verdad universal; el fin de la racionalidad práctica es la acción apropiada.

⁵Para un artículo que afecta mucho a este tema, desde el punto de vista del proceso y de la ética de la autorrealización, véase Arnold (1979a).

da. Parece por eso perfectamente razonable afirmar que una "educación liberal" tiene tanto que ver con la iniciación de los jóvenes en las prácticas valoradas por una sociedad como en su iniciación con sus formas teóricamente construidas de pensamiento. Concebir el conocimiento y la racionalidad sólo en términos de proposiciones *sobre* el mundo es concebirlas en unos restringidos términos intelectualistas.

En segundo lugar, si ha de evitarse ese tipo de empobrecimiento del desarrollo a que se ha aludido, habrá necesariamente que prestar una atención y un interés mayores a aquellas actividades que abarcan la noción de realización y de acción, en vez de limitarnos a aquellas interesadas esencialmente por la reflexión. Es aquí, desde luego, en donde podemos hallar argumentos en favor de la inclusión en cualquier programa educativo de una amplia base de actividades como los juegos, la natación, la danza y la gimnasia, así como la pintura, la escultura, el canto y la interpretación de instrumentos. Está claro que, además de saber *que* sucede tal y tal cosa (o que no sucede), existe un conocimiento del *modo* de participar con éxito en diversas formas de tareas prácticas y que, en cada caso, habrá que aprender unas destrezas específicas. A través de la práctica y de la experiencia, se hacen más perfectas las acciones y, a través de la formulación de ejemplos de niveles públicos en relación con una actividad, es posible decir de una persona: "sabe cómo hacerlo". Lo que aquí se sostiene es que las "actividades físicas" son, en no menor medida que las "actividades artísticas", manifestaciones importantes de una vida práctica de la cultura y que, junto con los "contenidos intelectuales" deberían formar una parte necesaria de la materia sobre la que hay que educar.

En tercer lugar, parece claro que si la educación se refiere a la expansión y enriquecimiento de la conciencia, entonces el aprendizaje de destrezas posee un lugar importante en el desarrollo de una persona, sea cual fuere la utilidad de los propósitos a que puedan orientarse. Aunque con frecuencia sólo se consideran las destrezas en términos instrumentales, poseen también un interés intrínseco y pueden ser cultivadas por sí mismas. Una persona, por ejemplo, a la que sencillamente le agrada nadar, puede que desee mejorar su estilo de "crawl" y complacerse en ello, sin tomar en consideración los beneficios que pueda aportarle en términos relativos a la salud, la supervivencia o la competición en pruebas deportivas. Por eso, en un contexto educativo, resulta siempre necesario distinguir especialmente entre el rendimiento

experto de una persona en términos de un propósito contextual que ha de lograrse y la *satisfacción intrínseca* que le otorga. Desde luego sucede a menudo que uno y otra van emparejados, aunque no tenga que ser siempre así. Lo que resulta importante desde el punto de vista de la expansión de la conciencia es que, al menos en un sentido, las destrezas no están nunca "cerradas" sino que se muestran siempre "abiertas" a estratos más discretos y sutiles de conciencia, no sólo en términos de su adquisición y dominio sino de la propia identidad del realizador en relación con ellas⁶. El hecho de que una actividad o destreza proporcione al participante una satisfacción intrínseca no la convierte, por eso mismo, en algo educativamente valioso; pero cuando se combina con un desarrollo del conocimiento y de la comprensión y con una actitud atenta a cuanto se logra, conforme a unas normas públicamente reconocidas, entonces se halla muy bien en vías de realización lo que se entiende por proceso educativo.

Lo que se deduce de este capítulo es que la educación, incluso cuando se la considera como interesada fundamentalmente por el conocimiento y la racionalidad, va mucho más allá de un *curriculum* basado en formas teóricamente construidas de discurso proposicional. Se interesa también por una iniciación en toda una gama de contenidos prácticos como el deporte y la danza, que constituyen una parte significativa y valorada de la cultura. Dedicaremos ahora nuestra atención a una detallada consideración de éstos.

⁶ Para un análisis de este punto, véase Arnold (1979b), sobre todo el Capítulo 4.

CAPITULO III

Deporte, educación moral y
desarrollo del carácter

Pese a una tradición larga y respetada, que se remonta a PLATÓN (1955), según la cual existe una relación importante entre la vida física de una persona y el desarrollo y formación de su carácter, se ha argumentado en los últimos años que el deporte (y la participación en juegos) carece de consecuencia moral y que se trata, por eso, de un asunto "falto de seriedad" o trivial. Tal posición sobre el deporte (y los juegos)¹, que se incluye en los textos de quienes postulan el enfoque de la educación como iniciación, procede de la consideración de que presenta una discontinuidad respecto de la vida y de que, por consiguiente, cuando se compara con los intereses vitales, carece de importancia moral y de valor ético. En una palabra se trata de algo "no serio" más que "serio". Desde luego, eso no significa que el deporte no deba considerarse o realizarse seriamente. La base de la afirmación de que el deporte no es serio no radica en el enfoque o en la actitud de los jugadores en cuanto a lo que hacen, sino en la estimación de que el deporte, en razón de su marginación de la vida, es moralmente inconsecuente. Argumentaremos que semejante opinión del deporte se basa, en parte, en una errónea visión de éste y, en parte, en una asimilación muy

¹Para el propósito presente, y a partir de ahora, entenderé predominantemente por deporte aquellos juegos deportivos que constituyan actividades en equipo y se hallen determinados por reglas.

apresurada del deporte con el área del juego. Examinaremos primero este último punto y luego analizaremos el otro. Se advertirá que ambas cuestiones son interesantes porque no afectan solamente al modo en que el deporte es concebido sino de manera más especial a la posición del movimiento (que se halla en buena parte referido al deporte y a los juegos) en el contexto de la educación y del lugar que ocupa en el *curriculum*.

Uno de los autores que más influencia han tenido en los últimos años sobre el juego ha sido HUIZINGA (1970)², quien dio crédito a la opinión de que el juego se halla separado de la vida cuando habló de que era una "posición de actividad libre, bastante conscientemente al margen de la vida 'ordinaria', y no 'seria'" (pág. 32). Además, se refirió en parte a su naturaleza "independiente" cuando declaró que se desarrollaba "dentro de sus límites propios de tiempo y de espacio, conforme a sus propias reglas y de un modo ordenado" (*ibid.*). Consecuentemente indicó que "el juego depende de la aceptación temporal por parte de los jugadores de una serie de reglas que 'separan' la actividad dentro de los juegos de los acontecimientos del mundo 'real'...". Y añadió: "el juego como tipo de actividad de ocio... supone la creación temporal de una esfera de irrealidad" (*ibid.*, pág. 33).

Dentro de la consideración de la educación como iniciación resulta completamente claro que autores como DEARDEN y PETERS deben mucho a HUIZINGA. DEARDEN (1968, págs. 100-101), por ejemplo, al hablar del juego como "no serio" lo caracteriza primero como "independiente" en el sentido de estar separado de los deberes, deliberaciones y proyectos de desarrollo que constituyen el entramado de los propósitos de la vida ordinaria; y, en segundo lugar, se refiere al juego como "inmediato en su capacidad de atracción", por lo que parece estar pensando en algo como la absorción espontánea. En contraste con la actividad "no seria" del juego existen aquellas actividades que por un lado están referidas a los "valores culturales" de la sociedad, y aquí cita las "artes y las ciencias" (1969, pág. 85) como ejemplos, y, por otro, aquellas materias de "interés básico" que se refieren al juicio particular y a la moralidad social (1968, pág. 97). Se advertirá así que, en contraste con las actividades "no serias" del juego, las "serias" tienen que ver con el conocimiento

²Véanse también: Lucas (1959, pág. 11) y Callois (1961).

y la verdad así como con la moralidad³. El juego es entonces para DEARDEN "una actividad no seria e independiente que emprendemos sólo por la satisfacción que el mismo implica" (1969, pág. 84).

PETERS (1966, capítulo 5) adopta también en su libro *Ethics and Education* la distinción que hace HUIZINGA y afirma que pueden dividirse las actividades del *currículum* entre aquellas que son "serias" o valiosas y las que no lo son. Ha de recordarse que, en la categoría de las "serias", PETERS (*ibid.*, pág. 159) coloca áreas intelectuales como la ciencia, la historia, la apreciación literaria y la filosofía. En suma, resulta evidente que asocia lo serio con las "formas del conocimiento" de HIRST (1974, págs. 30-35 y págs. 84-100) en razón de que ilustran otras áreas de la vida, contribuyen a la calidad de ésta y poseen un amplio contenido cognitivo. Estos dos factores son los que las distinguen de los "juegos". Lo que es importante advertir aquí es que el juego y lo "no serio" han llegado a ser asociados con el deporte y, por implicación, con la educación física. Resulta muy clara esta transposición en el pensamiento de PETERS, quien escribe:

Cuando decimos de algo que es un juego, nos referimos, en parte, a que está marginado de la actividad principal de la vida, que es completo en sí mismo y se halla limitado a unos tiempos y lugares específicos (1966, pág. 159).

Tras haber calificado los juegos como "no serios" prosigue:

Pueden concebirse los juegos como de significación educativa y, por eso serios, sólo en cuanto proporcionen oportunidades para adquirir cualidades del conocimiento de la mente y del carácter, gracia estética y destrezas que posean aplicación en un área más amplia de la vida (*ibid.*).

Lo que resulta especialmente interesante en el contexto de nuestra presente tarea es que reconozca que:

Es evidente, por ejemplo, su importancia para la educación moral. Porque en muchos juegos, y en especial en los que suponen un trabajo en equipo, tienen que revelarse virtudes como el valor, la sinceridad, la persistencia y la lealtad en un grado importante. Otros ofrecen oportunidades para desarrollar el juicio, la serenidad y la capacidad de intuir los motivos de los demás (*ibid.*, págs. 159-160).

³Un tanto sorprendentemente, Dearden (1965, pág. 97) menciona también "un amor por la naturaleza y afirmarse frente a los azares" como serios, en cuanto que son culturalmente valorados. Así las actividades al aire libre y algunas formas de deporte como la navegación a vela y la escalada podrían ser también consideradas "serias".

Concluye diciendo:

Quienes creen en la importancia educativa de los juegos suponen que las situaciones que presentan y en las cuales han de ser ejercidas y cultivadas unas virtudes son muy semejantes a situaciones en la vida de un carácter menos independiente (*ibid.*, pág. 160).

La base de la posición de PETERS respecto a los juegos parece ser ésta: que aunque los juegos, como contenidos "serios" pueden ser ejercidos por sí mismos, no presentan como tales, a diferencia de los contenidos "serios", un interés moral. Es posible, sin embargo, emplearlos, con fines serios y educativos si se examinan y utilizan de una forma instrumental. No obstante, en el caso de ser considerados como "ejercicio de moralidad", por ejemplo, "pueden cesar de ser simplemente juegos" (*ibid.*, pág. 159). El *cricket*, observa PETERS, está clasificado como juego porque "moralmente carece de importancia" (*ibid.*, pág. 158).

Lo que parece claro entonces es que, en la visión de PETERS, los juegos en la forma de deportes no son serios en cuanto que no están directa o inherentemente interesados en nuestras vidas intelectuales o morales. Como estimo que esta última posición es especialmente errónea, me propongo examinar la cuestión con más detenimiento. Se argumentará que aquellos juegos que son deportes (*hockey, rugby, fútbol*, etc.) son "serios" en el sentido de que, lejos de hallarse apartados de la esfera moral, se encuentran ineludiblemente ligados a ella⁴.

Razonando de acuerdo con estos términos se pretende mantener la concepción del juego como una práctica esencial e intrínsecamente moral y que, cuando de algún modo es corrompido o degradado, como sucede a veces, deja de ser deporte en cualquier sentido pleno del término. Cuando esto pasa, deja de ser todo lo que puede y debería ser. A este respecto no es diferente del concepto de educación que, cuando no alcanza a promover el conocimiento y la comprensión de un modo moralmente aceptable, ya no es posible calificarla como tal. En el deporte, como en la educación, existen unas consideraciones éticas que están integradas en su ejercicio eficaz.

⁴Vale la pena advertir que, si bien Huizinga (1970, pág. 28) habla del juego como "independiente", también advierte que la relación entre el juego y la seriedad es "siempre fluida" y en modo alguno simple. Su tesis principal, no debería olvidarse, se interesa por mostrar que el juego constituye un elemento esencial en todas las actividades muy consideradas y puede, en cierto sentido, ser la base de todas ellas.

Al tratar de establecer la relación entre deporte y moralidad me propongo primero decir algo respecto a la moralidad y la educación moral antes de pasar a examinar la práctica del deporte como rectitud y el desarrollo y la formación del carácter en el deporte.

Moralidad y educación moral

En términos amplios puede decirse que la moralidad se interesa por nuestra relación con los demás. Supone nuestra consideración y nuestra atención por los demás así como por nosotros mismos. Se interesa por el modo de distinguir lo "justo" de lo "injusto", lo "bueno" de lo "malo". Por eso, la moralidad está comprometida con valores y con una consideración de los principios a los que podemos referirnos antes de emprender una actividad o acometer una determinada acción. Con frecuencia estos principios, como la universalidad o la imparcialidad, la benevolencia racional y la libertad, se consideran básicos para el carácter del discurso y de la acción morales. La universalidad supone que los principios identificados deben ser aplicables a todos. La benevolencia racional reconoce la importancia de razonar así como de reconocer los intereses de todos, de manera que ningún individuo ni grupo resulte, favorecido a sabiendas, a costa de otro. La libertad presta atención al hecho de que, para que un acto sea moral, tiene que ser libre. Es decir un acto libremente elegido y del que pueda ser considerado responsable el agente en cuestión.

El término educación moral alude a la intencionalidad del desarrollo moral. Es según KOHLBERG (1971, pág. 25) el estímulo de una capacidad para el juicio moral. Más que esto, se interesa también por una disposición a actuar conforme con cualesquiera juicios morales formulados. Lo que distingue a una educación moral es que se trata de una actividad deliberada e intencional que se preocupa del cultivo de un juicio moral básico y de una disposición voluntaria a actuar en consecuencia. Aquí intervienen tanto la autonomía racional como la fuerza de voluntad. Poder formar un juicio moral y no actuar conforme a él significa no alcanzar lo que supone la educación moral. La conducta moral y, por tanto, la educación moral se expresan con la mayor claridad cuando un juicio moral se traduce en una acción moral

apropiada. Evidentemente McINTOSH (1979) pensaba en algo parecido cuando escribió:

De la persona moralmente educada se espera no sólo que sea capaz de establecer juicios morales sino de actuar conforme a éstos. La vida moral requiere una multitud de disposiciones personales, y la persona moral debe examinar la cuestión hasta los límites de su capacidad pero para que se produzca una acción moralmente justa, el individuo ha de estar dispuesto a actuar conforme a su juicio moral (pág. 167).

Lo que diferencia "educación moral" de "adiestramiento moral", que supone una forma de ejercitación para que los alumnos se adecúen a las normas morales sin un gran entendimiento de los principios morales, es que ellos mismos se estimulan a pensar críticamente sobre las cuestiones morales a la luz de los principios morales fundamentales y que formulan sus propios juicios racionales y los traducen en la acción moral apropiada. Según MEAKIN (1982) un criterio importante del éxito en la educación moral es:

el grado en el que un individuo esté dispuesto y sea capaz de someter una serie determinada de normas morales a su propio escrutinio crítico y de decidir, a la luz de la razón, si debe actuar conforme a ellas o sobre alguna otra serie de normas elegidas por él mismo (pág. 65).

Puede estimarse, conforme a cuanto se ha dicho, que es siempre necesario pensar primero y actuar después pero esto no es así forzosamente. Lo que pasa muy a menudo en la práctica, y quizá sobre todo en el deporte, es que el jugador actúa de un modo espontáneo, como sucede frecuentemente en los actos de deportividad, sin razonar primero por qué lo hace así. Lo que importa es que una persona moralmente educada es capaz de revelar su interés moral sin tener necesariamente que razonar de antemano la postura que adoptará. Esto no significa, sin embargo, que en un caso preciso no pueda justificar lo que hizo, señalando las normas y los principios morales subyacentes por los que pueden juzgarse todas las acciones. En este aspecto no existe diferencia entre aquellas acciones que tienen lugar dentro del marco de los juegos y deportes y otras en que no ocurre así.

ASPIN (1975) destaca buena parte de lo que mantendré cuando observa:

Por eso la moralidad y, a *fortiori*, la educación moral se interesa por ayudarnos a comprender que la vida humana está plagada de obligaciones de uno u otro tipo. Uno de sus propósitos será proporcionarnos un

conocimiento de las normas que operan en este "juego" específico y tratar de desarrollar en nosotros una captación de los principios subyacentes, junto con la capacidad de aplicar inteligentemente estas normas y de contar con la disposición para obrar así (pág. 57).

Sin embargo, a la vista de cuanto se ha dicho no debería pensarse que la educación moral se interesa sólo por el logro de juicios morales y por tener la voluntad y la capacidad de operar conforme a éstos. Está claro que resultan importantes otras consideraciones. WILSON y cols. (1967), por ejemplo, además de los aspectos cognitivo y volitivo de la educación moral, reconocen también que la dimensión afectiva posee un papel que desempeñar. Lograr que los niños adviertan que los sentimientos de otras personas cuentan tanto como los propios y una capacidad para entender a los demás en diferentes situaciones son también parte de una educación moral como la posibilidad de pensar y actuar conforme a unos principios. Concibiendo la educación moral como una parte del desarrollo personal y social, PRING (1984, pág. 117), postula una forma de *curriculum* que toma en consideración al menos cuatro factores. En primer lugar, la *capacidad cognitiva*, que incluye la capacidad evolutiva de pensar en términos de rectitud y de principios. En segundo lugar, *los hechos que deben conocerse*, lo que en el caso del deporte supondría el conocimiento de las reglas. En tercer lugar, un conjunto de consideraciones interrelacionadas, que él denomina *actitudes, sentimientos y disposiciones*. Aquí se incluiría, en el caso del deporte, la generación de una actitud apropiada hacia las reglas y el árbitro así como un respeto y una comprensión hacia los compañeros de juego. En cuarto lugar, la *aplicación práctica*. Esto supone, de nuevo en el caso del deporte, la realización concreta de los tres factores anteriores. Exige al respecto "fuerza de carácter", sobre todo si lo que se considera como "justo" va en contra de la presión predominante en el grupo.

En sus reflexiones sobre la educación KANT (1960) reconoció que ésta no se limita al aprendizaje de textos. Creía firmemente que lo esencial en educación es la formación de la persona por sus propios esfuerzos en términos de sus aptitudes y de su carácter (1960, págs. 2-3). Para él, la exigencia de vivir conforme a la naturaleza abre el camino a la exigencia de ir más allá de la naturaleza mediante el ejercicio de la razón en términos del deber y de la ley (*ibid.*, pág. 108). Según KANT, el fin primario de la educación es el desarrollo del carácter moral. Para conse-

guirlo, cada alumno debe obtener no sólo el respeto de los demás, quienes le verán como un fin y nunca simplemente como un medio, sino también el cultivo de un respeto de sí mismo. Cuando un niño (o una persona) miente, se degrada por despojarse de su dignidad y de la confianza que cada individuo debe poseer (*ibid.*, pág. 102). Mentir, engañar y otras formas de aprovecharse de otro no sólo resultan lamentables en términos sociales sino también por el daño moral que supone a su propio carácter. Se explicará brevemente que tales actos autoexigentes, aplicables en la esfera del deporte y de los juegos no menos que en otros terrenos de la vida, son por su naturaleza tanto sociales como personales. La mentira y la trampa deben ser condenadas en cuanto que hay que mantener la honradez y la sinceridad porque afectan al propio respeto de la persona así como a la calidad de sus relaciones con los demás. KANT no consideró la formación del carácter como algo que tiene lugar de la noche a la mañana, sino más bien como la consecuencia de un proceso constante y prolongado de autoformación. Se halla singularizado por una firme prosecución de un propósito, basándose en principios morales razonados y universalizables. Debe advertirse la concordancia que, en este último punto, ofrece la descripción por parte de PETERS (1981a, pág. 29) de "tener carácter", que resalta la regulación de la conducta conforme a unos principios de orden superior. Lo que en general debe comprenderse es que, como observa WRIGHT (1971, pág. 203), la noción de carácter en su sentido moral no puede definirse a través de "una serie de acciones realizadas, como si fuera una descripción, bien de los principios que proporcionan coherencia y significado a la conducta del individuo, bien de las disposiciones subyacentes y relativamente permanentes".

Las consideraciones de KANT respecto a la relación entre la educación y la formación resultan importantes para el movimiento al menos en tres aspectos. En primer lugar se la estima como moral, basada en principios razonados y universalizables. En segundo lugar, subraya la concesión de un respeto a los demás así como la existencia de un respeto por sí mismo. En tercer lugar, llama la atención sobre el hecho de que el desarrollo del carácter no es un proceso pasivo sino que se trata de algo autónomamente activo y deliberado que implica la autoformación. Sostendré todos estos puntos cuando me refiera al deporte y a la conducta apropiada para éste. Sin embargo, y antes de abordar más específicamente esta tarea, resultará útil examinar

la base ética del deporte, que será descrita como una forma singularizada de práctica relacionada con la imparcialidad.

El deporte como imparcialidad

La idea y la práctica del deporte a la que deseo referirme aquí se interesa por la justicia como imparcialidad. Al hablar de la justicia como imparcialidad, y aunque se preocupe predominantemente por la práctica social de las instituciones, RAWLS (1958, pág. 165) reconoce que existe una distinción pero también una conexión entre la aplicación del término imparcialidad a una práctica y su aplicación a una acción específica de un individuo. En su libro *A Theory of Justice* explica su teoría de la "imparcialidad" con referencia a dos principios: los de libertad e igualdad (1972). Afirma que la libertad constituye un valor humano básico que las personas racionales siempre desearían incluir y proteger en sus prácticas y que este derecho a la libertad se antepone siempre al principio de igualdad de oportunidades. Quiero desarrollar esta posición general de RAWLS en su relación con el deporte y tratar de evidenciar que la práctica del deporte es no sólo justa sino esencialmente moral (a pesar de su ruptura de cuando en cuando).

En términos "amplios", la justicia como imparcialidad se relaciona con el deporte en cuanto alude al principio de libertad, ya que un individuo posee el derecho de escoger (o rechazar) los deportes que practicará⁵; y, en términos estrictos, en cuanto que acepta las reglas que caracterizan a ese deporte tal como es. En el grado en que el individuo ve su vida y su carácter moral ligados y coexistentes con las elecciones que haga, con las actividades que acometa, con los esfuerzos que realice, advertirá que el deporte no es menos "serio" que otras formas de la práctica humana. Lo importante aquí es que, aunque pueda considerarse a un deporte como un tipo particular de práctica, caracterizada

⁵ Es importante la cuestión de que los juegos escolares sean o no obligatorios, dado que plantea la pregunta de si es posible justificar en términos de libertad algo que resulta obligatorio.

No me propongo participar aquí en esta controversia, al margen de decir junto con algunos educadores que primero es necesario iniciar a los chicos en una actividad, aunque sea obligatoriamente, antes de brindarles la posibilidad de decidir si les interesa continuarla.

Véase el Capítulo V para comentarios posteriores sobre este punto y cuestiones anejas.

por sus reglas, no posee un carácter discontinuo, ni está en modo alguno separado, de la vida o las preocupaciones morales. Es, en realidad, una forma identificable de vida y, como la ley o la medicina, no resulta moralmente irrelevante⁶. Del mismo modo, la igualdad se relaciona también con el deporte en cuanto que quienes participan en uno determinado se integran en el pleno conocimiento de que sus reglas se aplican tanto a ellos mismos como a todos los demás. Entienden y aceptan que dichas reglas interesan a *todas* los jugadores y que constituyen parte de la práctica esperada del deporte el hecho de que sean *imparcialmente* aplicadas de modo que un jugador o un equipo no consiga una ventaja injusta sobre otro. También resulta básico que el deporte se desarrolle como una práctica competitiva. Si se estimase que las reglas del deporte no se interesaban por el logro de una imparcialidad, el deporte dejaría de ser, en este sentido, la práctica que es. El agente racional, como jugador, no sólo habrá llegado, antes de participar, al compromiso sobre una igualdad de trato sino que, como participante, mantendrá y se someterá a lo que sea imparcial. Se advertirá entonces que, en el concepto de imparcialidad en el deporte, resulta fundamental el reconocimiento y la aceptación de que las reglas que al tiempo constituyen y determinan el juego no sólo han de ser admitidas de antemano sino observadas de buen grado en la práctica. Lo que aquí importa es que, tanto lógica como moralmente, existe sólo un medio de participar de un modo imparcial en el juego y es a través de las reglas⁷. La actuación injusta no procede tanto de la transgresión accidental de las reglas como de su deliberado quebrantamiento. Las trampas y los trucos sucios se denominan así, no porque violen las reglas, sino porque las burlan intencionadamente con la esperanza de lograr una ventaja injusta. Tales actos no son simplemente "ilegales", en el sentido de que no se adecúan a las reglas, sino que resultan inmorales en cuanto que se ha quebrado el consenso logrado con los demás. KEENAN (1975) expresa así este punto de vista:

Si surgen trampas de algún tipo entre los participantes en el juego es que éstos simplemente no han adoptado el principio de imparcialidad y la moralidad de la justicia (pág. 117).

⁶ Dos artículos de interés aquí y que abordan los aspectos "serios" y "no serios" de los juegos y que pueden tener consecuencias en el deporte son los de Kolnai (1965-1966, págs. 103-108) y Midgley (1974, págs. 231-253).

⁷ Esta tesis ha sido recientemente puesta en tela de juicio, véase Lehman (1981).

El acto de transgredir las reglas en el deporte es algo semejante al incumplimiento de una promesa formulada; tratar de conseguir una ventaja injusta mediante el quebrantamiento de las reglas no es deporte en manera alguna, porque el concepto de deporte supone una represión de los actos realizados para obtener una ventaja injusta. Más aún, se reconoce la parcialidad de algunos actos en la circunstancia de que, aunque puedan ser permitidos por las reglas, contravienen en realidad el espíritu de la práctica⁸. La actuación imparcial supone algo más que acomodarse simplemente a las reglas; exige también un compromiso por lo que representan en el nombre de la imparcialidad. El principio de la igualdad en el deporte da por asumida la aceptación del deber de imparcialidad de todos los participantes. Quienes hayan captado este principio no sólo habrán admitido una serie común de reglas y su espíritu sino que entenderán que las aspiraciones y los intereses de los demás así como los suyos sólo serán realidad a través de dicha práctica. Habrán advertido que, para reconocer a otro jugador como persona, es preciso considerarle y actuar respecto a él de cierta manera. Esto no sólo conduce a la conservación del deporte como práctica, sino que posee unas implicaciones claras sobre el modo en que hay que desarrollar las relaciones en términos de esa práctica.

A la hora de resumir la opinión según la cual el deporte, como algunas otras prácticas socialmente constituidas, se interesa por la justicia como imparcialidad, puede decirse que está afectado básicamente por los dos principios gemelos de libertad e igualdad. Si se priva al deporte de estos principios fundamentales, dejaría de existir la práctica tal como ha sido constituida. El deporte es justo en cuanto que todos los participantes acepten sin objeción sus reglas y se sometan voluntariamente a su naturaleza y espíritu constrictivos aun cuando sea posible lograr una ventaja por no proceder así. En aspectos importantes, el juego limpio en el deporte radica no tanto en las actuaciones del árbitro como en las acciones de los jugadores y en las razones que tienen para comportarse de ese modo. Se advertirá así que resultan mutuamente reforzantes el concepto del deporte como imparcialidad y la posesión y formación del carácter.

⁸ Para una exposición clara de la razón, véase Fraleigh (1982 y 1984).

El deporte y el desarrollo del carácter moral

No son desconocidas las reivindicaciones del deporte como formador del carácter. A menudo se menciona que de una participación en juegos y deportes, surgen cualidades tan admiradas como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia y la determinación. Se advertirá, no obstante, que tales cualidades no están limitadas al deporte o resultan peculiares de éste. Sin embargo, estimadas en sí mismas pueden considerarse como rasgos humanos deseables pero que no son en sí mismos morales. Ladrones y asesinos, por ejemplo, pueden mostrar estas mismas cualidades y ser admirados por ellas pero nadie pretendería afirmar que las prácticas que emprenden son morales. Existe una gran diferencia entre la significación del carácter en general y el desarrollo de un carácter ético o moral. La pregunta conceptual que por eso se suscita es ésta: ¿es el deporte el tipo de práctica humana que está lógicamente ligada y que resulta consecuente con el desarrollo de un carácter moral? Si puede aceptarse la idea del deporte como imparcialidad, tal como se esbozó antes, se deduce que, cuando uno se interesa por su enseñanza, se preocupa *ipso facto* por la moralidad de su práctica y la preservación de sus ideales y normas. Sin una adecuada comprensión de sus reglas y de los principios subyacentes en que éstas se basan, el deporte no sería ni podría ser todo lo que es y lo que debe ser en términos de comprensión moral y de conducta. Esta es una cuestión bien reconocida tanto por ASPIN (1975) como por MEAKIN (1982). El carácter moral se desarrolla en el deporte, como en otras esferas de la vida, en cuanto que se cultivan y dirigen (para sostener lo que es imparcial, justo y en interés de todos) cualidades humanas admiradas como la lealtad, el valor y la resolución. Hasta este punto puede afirmarse que la práctica del deporte guarda proporción con la educación moral y el desarrollo de un carácter moral. Sin una conexión lógica con la moralidad, el deporte podría muy bien proporcionar un foro para el estímulo y la exhibición de virtudes humanas admiradas, pero no se mantendría necesariamente emparejados con el desarrollo del carácter moral. Mantener que el deporte es una actividad moral por virtud de los principios subyacentes, las reglas y los ideales que lo caracterizan no supone, sin embargo, afirmar que los participantes actúen siempre e in-

variabilmente de un modo moral. Está caro que siempre no ocurre así. Pero eso no invalida la afirmación conceptual aquí expuesta sobre su importancia y las consecuencias que tiene para los especialistas en la educación⁹.

A veces se suscita una pregunta más: ¿exige o proporciona la práctica del deporte oportunidades excepcionales para alentar y cultivar tales cualidades humanas admiradas? En ausencia de datos empíricos concluyentes sobre los méritos relativos de distintas actividades en términos de desarrollo moral, resulta difícil formular un juicio definitivo o generalizador. Pero cuando se examinan otras formas de actividades socialmente aceptables es difícil eludir la conclusión a la que llegó MARAJ (1965, pág. 107):

No existen en la vida cotidiana muchas situaciones que proporcionen, como el deporte, el tipo o el número de oportunidades que susciten las cualidades consideradas deseables.

Lo que debería advertirse es que aquí *no* se dice que cualidades como la persistencia, la iniciativa y la confianza sean en sí mismas específicamente promovidas sólo a través del deporte o que resulte posible transferirlas y aplicarlas automáticamente a otras esferas de la vida. Esta última opinión responde a una visión ingenua y carente de base de la relación entre el deporte y el desarrollo del carácter. Precisamente sobre este punto observa NISSET (1972, pág. 65):

No deberíamos llegar apresuradamente a la conclusión de que el jugador que se muestra valiente o leal en el campo de *rugby* vaya a ser valiente o leal en el taller, como padre de familia o como miembro de la Cámara de los Comunes.

Lo que parece más razonable es la afirmación de que el deporte, cuando se considera y enseña como una práctica socialmente constituida e interesada por la imparcialidad, proporciona un contexto de comportamiento éticamente basado en el que tales cualidades del carácter no sólo son estimuladas sino estimadas conforme a las mejores tradiciones de sus diferentes casos. En algunos deportes, por ejemplo en los saltos de esquí, cobran relevancia la audacia, la serenidad y el dominio de sí mismo; en otros, como el fútbol, se destaca el esfuerzo cooperador, el poder

⁹ Véase Shea (1978) para un recuerdo útil del hecho de que los docentes de una escuela son profesionales y que eso supone la formulación de juicios éticos en relación con lo que uno está enseñando.

de resistencia y la determinación. Mientras que (por lo que yo sé) carece de base empírica la afirmación de que el deporte o el campo deportivo sea el *mejor* terreno de adiestramiento para el desarrollo de las cualidades admiradas del carácter, no parece en modo alguno irrazonable señalar que el deporte proporciona un foro excepcionalmente bueno para la manifestación estimulada de tales cualidades que son admiradas no sólo en el deporte sino en otros aspectos de la vida. Desde luego, los actos de generosidad y magnanimidad en el campo de juego son reconocidos universalmente como deportivos. De un modo similar, los actos altruistas de deportividad no sólo se consideran dignos de un deportista sino también moralmente valiosos¹⁰.

No es tarea del especialista en educación física emplear el deporte como un *medio* de educación moral y/o del cultivo de cualidades admiradas del carácter; se interesa más bien por iniciar a los chicos en diversos tipos de actividades físicas, a algunas de las cuales se las denomina deporte. Pero al enseñar el deporte como un tipo específico de práctica humana, la responsabilidad del especialista en educación física estriba en advertir que sean adecuadamente comprendidos los principios éticos en que se basan y que la forma en que se realice esté de acuerdo con sus reglas y con el mantenimiento de las mejores tradiciones de su práctica. El especialista en educación física no puede garantizar nada más, pero como guardián influyente de una práctica éticamente basada puede hacer mucho por mantener sus más altos ideales, sus más queridas tradiciones. Como en todas las formas del aprendizaje, depende mucho de las actitudes y de los juicios aportados a lo que se hace y de si lo que se enseña y estimula se considera como valioso en el contexto de la vida. A semejanza de la moralidad, la práctica del deporte es una especie de evaluación, un tipo de valoración de la conducta humana.

Si en el pasado se asumía con gran facilidad que las actitudes y las cualidades estimuladas y desarrolladas en los deportes eran transferibles a otras áreas de la vida, la situación presente puede considerarse como de confusión y escepticismo. Confusión porque, como ya dijimos antes, algunos educadores siguen estimando el deporte en términos de juego y marginado de la vida en vez de ser una prolongación de ésta (DEARDEN, 1968 y 1969; y PETERS

¹⁰ La deportividad es un concepto más complejo de lo que parece en un principio. Para un análisis de sus diferentes significaciones así como de sus consecuencias morales, véase Arnold (1984b). Véase también el Capítulo IV.

1966). Escepticismo, porque son escasos o nulos los datos empíricos que muestren un nexo positivo entre el desarrollo de cualidades admiradas y una participación en los deportes. Desde luego, la observación de algunas formas y niveles de juego competitivo sugeriría incluso una relación negativa. Por útil y eficaz que fuese disponer de una prueba de los efectos de la "transferencia de adiestramiento", emanada de una participación en el deporte que alcanzase al resto de la vida, conceptualmente hablando, la posesión de tales datos no significaría gran cosa. Lo cierto es que la enseñanza del deporte supone y debe suponer la iniciación de los chicos en una forma de vida que (como implica la adquisición de destrezas, el desarrollo de un conocimiento práctico y la promoción activa de cualidades humanas admiradas así como de una comprensión y una conducta morales) representa en efecto una forma de educación.

Se condice mejor el desarrollo de un carácter moral en el deporte en términos de una persona cuyas acciones se hallen informadas y guiadas por lo que conoce y comprende de las normas y principios éticos en que se basan esas reglas, así como por las mejores tradiciones de la práctica de la que resulta la imparcialidad y la autoformación.

Como ya se ha indicado, resulta importante la noción kantiana de la "autoformación" (1960, págs. 2-3) que puede tener lugar en el deporte. Supera la idea de una aceptación pasiva de las reglas y del sometimiento a la toma de decisiones y a la formulación de un criterio por parte de un árbitro. Denota más bien un compromiso racional y autónomo para mantener los valores de la práctica y una voluntad y una autenticidad demostradas de obedecer las reglas en interés de la imparcialidad. Entendiendo que la práctica del deporte es esencialmente moral, el jugador acepta y aprende a regular su juego en beneficio de todos. No aceptar la responsabilidad personal en el modo en que deba realizarse la práctica y confiarla enteramente al árbitro supone la desaparición del dominio de sí mismo, rechazar la oportunidad de autoformación¹¹. Si significa algo el desarrollo de un carácter moral en el deporte es debido a su preocupación porque cada uno de los jugadores se autogobierne en el sentido de determinar no sólo lo que va a hacer sino de precisar lo que *debería* hacer en términos de lo que resulta justo. Si ha de conservarse

¹¹ Para un estudio más detenido de la cuestión, véase Arnold (1984a, pág. 280).

la idea del deporte como una forma éticamente basada de la práctica humana, debe prestarse una atención considerable para lograr que los jugadores acepten la responsabilidad de lo que hacen.

¿Qué conclusión puede sacarse entonces de lo que se ha dicho acerca del deporte, la educación moral y el desarrollo del carácter? Es ésta: que el deporte, en común con la educación, se halla básicamente interesado por lo moral no menos que por lo racional. El deporte, al menos en cuanto supone la promoción de un conocimiento práctico y de una conducta moral, es educativo. La formación y la posesión de carácter en el deporte, como en el resto de la vida, se interesa por la persona en su plena constitución, sus creencias, actitudes y conducta. Desarrollar un carácter moral no significa la identificación y el cultivo de unos cuantos rasgos deseables que resultan estimulados y exigidos en cierto número de situaciones dadas; significa más bien ayudar a los individuos en el camino de la autoformación de una manera basada en principios, auténtica y discerniente, tanto dentro como fuera del terreno deportivo.

Colección Educación Física

Florence, Jacques, Jean Brunelle y Ghislain Carlier (2000), "La diversidad de las adquisiciones c de los contenidos de la educación física", en *Enseñar educación física en secundaria*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 79-83.

Jacques Florence
Jean Brunelle
Ghislain Carlier



4. LA DIVERSIDAD DE LAS ADQUISICIONES O DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Si aprender también es adquirir, es conveniente preguntarse qué pueden aprender los alumnos, o deberían aprender, en educación física. Esta pregunta nos sumerge en la problemática de los contenidos del curso, es decir, de sus objetivos y sus prácticas. Nos lleva a otra pregunta. ¿De dónde vienen los objetivos? ¿A partir de qué se elaboran? ¿A partir de taxonomías o clasificaciones de cualidades y capacidades susceptibles de ser desarrolladas? ¿A partir de un análisis de las actividades enseñadas? Sin duda alguna, estos dos polos son dignos de interés y no dejarán de intervenir en el aspecto más operacional de la adquisición. Como ocurre con la autonomía de la persona y el aprendizaje por descubrimiento, aquí también hay una elección por hacer. Y será la de **determinar los contenidos de la educación física como respuestas a las necesidades de los alumnos, situando a éstos en relación con ciertas exigencias de la vida en la sociedad actual.** Desde este punto de vista, nosotros entrevemos para la educación física en la escuela cuatro ámbitos de acción específica, es decir, cuatro ámbitos de respuestas donde puede cumplir un papel social único e irremplazable.

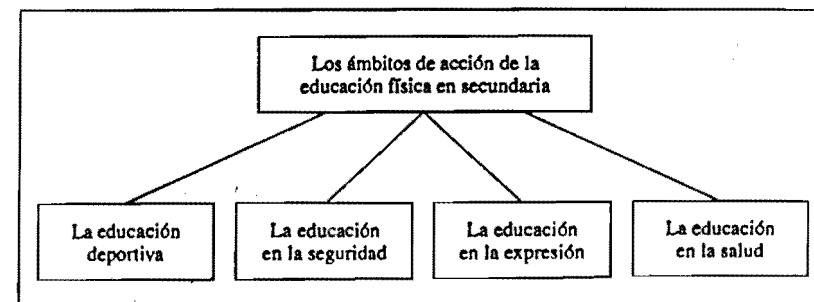


Gráfico 2. Contenidos de la educación física

4.1. La educación deportiva

En una sociedad del ocio (ocio, para muchos, impuesto por el creciente paro) y dominada por la competición, esta educación pretende

- Dotar a los alumnos de herramientas básicas que les permitan insertarse en una actividad organizada elegida por ellos o recrear, por sí mismos y en otros medios (barrio, grupos de amigos, movimientos juveniles...) las condiciones de sus propias diversiones o de su autoformación.
- Favorecer valores y prácticas que rompan con los modelos dominantes que consisten en querer "ganar a cualquier precio".

El deporte y la competición constituyen realidades sociales ineludibles en las cuales todos los alumnos deberían ser iniciados. El deporte es, entre otras cosas, ese lugar donde, según P. Sansot, "el hombre se revela a sí mismo y a los demás en las situaciones extremas, donde se quita la máscara y se muestra, así, a cara descubierta"¹¹⁰. Es en este ámbito de la educación deportiva donde la reflexión y la revisión pedagógicas nos parecen las más urgentes. En una palabra, diríamos que cuando enseñamos deporte en educación física, debería tratarse siempre de un deporte *de otro modo*, o más que nada, como expresaba M. Serres, del nuevo descubrimiento "del verdadero deporte, del deporte bello"¹¹¹. Frente a la existencia de una violencia hipermediatizada, donde los alumnos aprenderán, si no es en la escuela, a "jugar bien" en los deportes colectivos, por ejemplo, donde *bien* significa con honestidad, respetando las reglas y a los demás, y sobre todo buscando ante todo el placer de jugar por jugar.

Las prácticas a disposición de los profesores son múltiples y variadas. Las actividades, dadas a título indicativo para cada uno de los cuatro ámbitos, son las que actualmente se proponen en sesiones organizadas por el CUFOCEP (centro universitario para la formación continua en educación física) en Louvain-la-Neuve¹¹².

Las actividades: gimnasia deportiva, gimnasia acrobática, gimnasia rítmica y deportiva, atletismo, voleibol, baloncesto, balonmano, hockey sobre hierba, fútbol, béisbol, rugby, fríbee, bádminton, tenis de mesa, squash y natación.

4.2. La educación en la seguridad

En presencia de la inseguridad, pero al mismo tiempo frente al exceso de comodidad y facilidad, este ámbito de educación pretende desarrollar en los alumnos

110. Sansot P., Un autre regard à défaut de cet absolu qui se dérobe à l'homme, en *Le corps sur-naturel - Les sports entre sciences et conscience, Autrement*, n.º 4, 1993, p. 180.

111. Seres M., *La marche du siècle*, FR3, febrero de 1990.

112. Las actividades citadas son las que se propusieron en la edición de 1997 del CUFOCEP.

- El asumir riesgos controlados.
- Un dominio emocional.
- Y una formación en la seguridad, para sí mismo y los demás.

Este ámbito de acción es, sin duda, menos vasto que el de la educación deportiva. Ello no obstante, los objetivos que genera, a parte de cualquier ánimo de competición, no dejan de tener una gran riqueza en posibilidades de aprendizaje. Evitar un obstáculo imprevisible o un móvil que se acerca a gran velocidad, utilizar andamios para trabajos diversos, evitar un empujón en un movimiento de muchedumbre, defenderse de una agresión, dominar la parada en caídas en pendiente o planos inclinados, abandonar un inmueble en llamas, socorrer a una persona que ha caído al agua, proporcionar los primeros auxilios que salvan en caso de accidente, transportar con eficacia objetos pesados y voluminosos manteniendo la integridad de la columna vertebral..., tantas situaciones de la vida corriente o profesional que exigen cualidades diversas para adaptarse bien a ellas: vigilancia, evaluación del riesgo, control de la aprensión, confianza en sí mismo, rapidez de reacción y decisión y asunción de responsabilidad. Como vemos, la educación en la seguridad no tiene nada que ver con la *obsesión por la seguridad* ante la cual una educación con sentido crítico adquiere aquí todo su sentido.

Las actividades: atrevimiento y seguridad¹¹³, juegos de enfrentamiento, karate, capoeira, autodefensa, salvamento y reanimación, iniciación al submarinismo y escalada en pista cubierta.

4.3. La educación en la expresión

En una sociedad caracterizada por el tecnicismo, en la que los modelos impuestos por los medios de comunicación empujan a la conformidad, este ámbito de acción de la educación física tiende a dar a los alumnos la posibilidad

- De descubrir y desarrollar todas sus riquezas de comunicación no verbal.
- De expresarse corporalmente, ejercer su creatividad y valorizarse en la producción de espectáculos individuales o colectivos.

Si la educación deportiva se refiere esencialmente al rendimiento competitivo y la educación en la seguridad del usuario, el ámbito de la expresión, por su parte, está más cerca del arte y el espectáculo.

113. Dacle J.M. y Chaumont E., L'éducation physique sécurative, *Revue EPS*, París, n.º 226, 1990, pp. 31-36.

Hablando del cuerpo expresivo, M. Dumont considera que el aprendizaje en la escuela no puede hacerse sólo con ejercicios y técnica. *"Una enseñanza sólo de la forma -dice- sólo puede formar modelos reducidos"*. Pero completa su frase diciendo: *"La expresión sin forma es una manera de prostración (Alain)"*. Y añade: *"La mayoría de actores corporales sólo son buenos alumnos, buenos gimnastas que se contentan con reproducir tucos, efectos o ejercicios de escuela, y a lo mejor no tienen nada que decir. El objetivo principal es poner a los estudiantes en estado de vigilia!"*¹¹⁴.

Las actividades: danzas africanas, danza jazz, rock acrobático, danzas deportivas, danza creativa, cuerpo y palabra, mimo, técnicas de circo (malabarismo, zancos, payaso), trabajo de la voz, expresión corporal y percusiones.

4.4. La educación en la salud

Con respecto al estado sedentario que caracteriza a la vida escolar, con el estrés y las poluciones de todo tipo, con la dispersión de la atención ocasionada por la sobrecarga y la diversidad de informaciones, la educación física en este sector intenta proporcionar los conocimientos y técnicas que permitan a los alumnos, después y fuera de la clase de educación física,

- Mantener o recuperar una buena condición física, principalmente en el ámbito de la resistencia, la flexibilidad y la estática corporal.
- Relajarse y recuperarse tras diferentes tipos de esfuerzo.
- Prepararse para distintas prestaciones, motrices o intelectuales.
- Sentirse *"bien en su piel"*, en equilibrio consigo mismo, con los demás y con el entorno.

La educación en la salud representa ese aspecto de la educación física que, como muy bien explica L. Forestier *"se preocupa tanto del cuerpo del ejecutante como de la ejecución, ... que, en una civilización del cuerpo, ayuda al conocimiento de su funcionamiento, sus límites y permite apropiarse de los antidotos contra su sujeción al mercantilismo comercial o el efecto de moda, ... que acostumbra al alumno a gestionar eficazmente sus recursos para que cada práctica corporal sea fuente de enriquecimiento y mayor bienestar"*¹¹⁵.

¹¹⁴. Dumont M. (Matho), *Le corps expressif: mime, danse, théâtre*, en: *Informe de cursillo CUFOCEP*, IEHR Louvain-la-Neuve, junio, 1996, pp. 65-67.

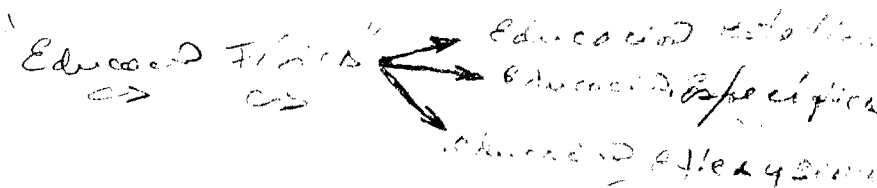
¹¹⁵. Forestier L., *L'EPS, discipline d'enseignement est-elle encore une éducation?*, *Méthodologie de l'éducation physique et sportive*, Edit. AFRAPS, 1989, pp. 39-40.

La reciente redefinición de la educación física en Quebec, por su parte, precisa que la finalidad de ésta es contribuir a la educación del alumno *"a su salud y su calidad de vida en todos los medios y para toda la vida"*. Conscientes de los efectos de un entorno cada vez más desnaturalizado sobre esta cualidad de la vida, los responsables de esta definición consideran, con razón, que *"la educación ecológica"* puede integrarse en la educación física¹¹⁶. Esta apertura parece posible, particularmente gracias a las numerosas posibilidades del aire libre y a las que presentan las actividades interdisciplinarias, con los cursos de biología o geografía, por ejemplo¹¹⁷.

Las actividades: acondicionamiento físico general, técnicas de relajación, taíquan, yoga, gestión mental y aprendizaje, alimentación equilibrada, naturaleza y movimiento.

Dentro de cada uno de los cuatro grandes ámbitos de la educación física que acabamos de citar, pueden preverse tres tipos de adquisiciones:

- *Savoir-faire, habilidades*, que pueden ser formalizadas, como en las técnicas de natación o saltos gimnásticos, o tener un carácter más natural, más espontáneo, como al saber lanzar, llevar, caer, escalar, protegerse...
- *Saberes, conocimientos* en relación con el buen funcionamiento corporal, con la eficacia de los movimientos, con la terminología y las reglas propias de ciertas disciplinas...
- *Saber estar, actitudes*: ya sean mentales, de concentración antes de la acción, de confianza en el éxito, de autoevaluación... ya sean psicosociales, de aceptación del otro, de solidaridad, de ayuda mutua, de cooperación...



Todo para en el
 medio que lo
 rodea...
 la sociedad
 que lo rodea...
 y las necesidades

debate

Saberes sociales y saberes escolares*

Emilio Tenti Fanfani**

La palabra sólo es útil si cumple con su oficio,
cuando deja aparecer claramente a la idea, y va contra
su objetivo cuando trata de brillar con su esplendor
tan profuso que atrae la atención sobre ella.

Emilio Durkheim

La escuela: un mundo aparte

Me propongo reflexionar acerca de un tema muy abierto y sugerente: la relación entre el saber de la escuela y el saber que poseen, usan y necesitan las personas en la vida social cotidiana. Empecemos por aquello que parece simple, pero en verdad, es por demás complejo. El mundo de la vida cotidiana, según una reconocida tradición sociológica, es "el

ámbito de mis actos corpóreos vivos". Mediante mis acciones me inserto en la realidad que está a mi alcance efectivo y la modifico. Además puedo verificar los resultados de mis actos. Se trata de una realidad compartida con otros hombres con quienes tengo en común no sólo objetivos, sino medios para la concreción de los mismos. Quienes forman parte de mi cotidianidad influyen en mí y yo puedo influir en ellos. Puedo actuar junto con ellos, nos podemos comprender recíprocamente.

Este mundo está hecho de presupuestos. Es una realidad que se presenta como natural y no estamos dispuestos a renunciar a esta creencia a menos que ocurra alguna experiencia que nos conmociona, desestabiliza y nos pone en crisis. En este ámbito de vida, la actitud natural suspende la duda acerca de las cosas del mundo. No puedo imaginarme que puedan ser de otra

* Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Educación: prioridad para el desarrollo", organizado por la Secretaría de Educación Pública de Coahuila, junio de 1999.

** Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Profesor titular ordinario de la Universidad de Buenos Aires y consultor del Instituto Internacional para el planeamiento de la Educación (IIEP)-UNESCO en su sede regional de Buenos Aires.

manera. El sentido común implica una especie de complicidad ontológica entre las cosas de la vida cotidiana y las categorías de percepción de los sujetos que lo comparten. Hasta aquí la ayuda de la sociología fenomenológica. Por lo tanto, existen diversos ámbitos de cotidianidad. Aquí me interesa analizar la relación entre las experiencias de los niños fuera de la escuela y las rutinas de la cotidianidad escolar.

La escuela tuvo la misión de sacar a las nuevas generaciones del círculo de los intereses domésticos y privados, propios de la vida cotidiana; círculo que, por razones estructurales, es tan restringido que tiende a fundirse con los intereses individuales. En la época de construcción del estado nacional y de la escuela moderna, se consideraba que los fines domésticos estaban subordinados a los fines nacionales, los cuales tenían una relevancia moral mayor. Los fines personales, individuales, privados se consideraban menos elevados que los fines nacionales. Lo público, en esta configuración cultural tenía un valor moral superior a lo privado.

La escuela tenía que trascender la cotidianidad de los niños que la frecuentaban. Ese era el lugar donde conocerían y experimentarían otras dimensiones de la vida social que los trasciende a ellos y aun a sus familias y entorno inmediato. El niño se va socializando como ciudadano miembro de la esfera pública en la escuela. Los asuntos públicos de toda clase, políticos, económicos, culturales, internacionales, científicos y artísticos que afectan a toda la sociedad "sacan al individuo del medio doméstico dirigiendo su atención hacia otros objetos" (Durkheim 1973).

Por eso en la escuela se construye un mundo de vida separado y distinto del mundo de la vida cotidiana de los niños. La escuela (y sus recursos: el libro, los mapas, las enciclopedias, etcétera) es como una ventana y un puente hacia otros mundos, muchas veces lejanos y diversos de sus mundos conocidos: la familia, el barrio, los vecinos, etcétera. Ella permite ver y experimentar otras realidades, otros "paisajes" situados en otros espacios y en otros tiempos.

Pero esta separación funcional y estructural puede volverse contra la escuela. No fueron pocos quienes en los albores del capitalismo observaban con cierta alarma que los sistemas educativos "tienen vida propia, una evolución relativamente autónoma, en cuyo transcurso conserva rasgos de su antigua estructura". Esta autonomía los defiende "contra las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado". De aquí se concluiría que "la organización pedagógica se nos aparece como más hostil al cambio; más conservadora y tradicional quizás que la misma iglesia, porque tiene como función transmitir a las generaciones nuevas una cultura que echa sus raíces en un pasado lejano" (cit. por Durkheim 1938, 3).

La escuela se constituyó en un mundo aparte para protegerse de las influencias de una cotidianidad que se trataba de transformar radicalmente. Se le asignó una función próxima a la regeneración cultural, el apostolado y la gesta misionera. Por eso la escuela reivindicó un carácter sagrado. La educación se proponía objetivos extremadamente ambiciosos: "hacer de cada niño un *gentleman*", decía

un pedagogo mexicano entre el siglo XIX y el XX (Tenti 1999).

Por ello nada mejor que el aislamiento, la escuela es un mundo aparte con su espacio-tiempo bien definido, con sus propios ruidos y olores, alejados de los ruidos del mundo exterior. Esta voluntad de construir un espacio artificial se manifiesta no sólo en los argumentos del discurso pedagógico clásico, sino también en los reglamentos de las instituciones y en su propia estructura material: la escuela templo, es también una escuela fortaleza, cerrada, enclaustrada, atrincherada, enrejada como para no dejar filtrar las cosas del mundo exterior.

Existen múltiples evidencias que muestran cómo la escuela fue hecha para trascender lo cotidiano y el tiempo presente (profano, efímero, pequeño y poco valioso) para alcanzar valores de todos los tiempos. La escuela se constituyó en guardiana y dispensadora de verdades eternas, sagradas y, por lo tanto abstractas y válidas para todo tiempo y lugar. Las cosas del mundo (significativamente calificadas de *mundanas*) debían permanecer, en la medida de lo posible, fuera de los muros de la escuela: el lenguaje, la política, la economía, los miedos y angustias del presente, los acontecimientos (en especial los que transmiten los diarios —esos “museos de verdades efímeras” — como decía Borges) que son tan vulgares y comunes afuera, tales como las revistas, los *walk-man*, los juguetes, en síntesis, las cosas que no constituyen “materiales didácticos” y los saberes no incluidos en el programa escolar, no tenían derecho de entrada a la escuela.



Archivo Cero en Conducta

La historia que circula en el currículum escolar es historia antigua, lejana del presente y de sus luchas, conflictos, angustias e incertidumbres, no es pedagógica. La escuela enseña la historia decantada, la historia constituida por una serie de verdades impuestas y que no son objeto de disputa. En suma, la escuela enseña verdades, no dudas, vacilaciones, opciones abiertas. La escuela no puede darse el lujo de mostrar la arbitrariedad de las cosas y las variedades sociales. No puede presentarlas como construidas o impuestas como desenlaces de luchas e intereses: esto les hace perder penetración y capacidad de seducción.

Hoy estamos lejos de las certidumbres de la Razón (escrita con mayúsculas) de los positivistas de principio de siglo. La crisis de lo social es también la crisis de lo público y de la política. Vivimos tiempo de desencantos y decepción. En palabras de un clásico de la sociología, el francés Emilio Durkheim “las épocas en que la

sociedad desintegrada atrae menos a las voluntades particulares, en razón de su decadencia, y en las que el egoísmo tiene abierto el camino, son épocas tristes. El culto de yo y el sentimiento infinito frecuentemente van de la mano (Durkheim 1973). Una de sus consecuencias es el repliegue hacia lo privado, hacia lo inmediato y hacia lo cotidiano. Debemos recordar que la escuela fue una de las instituciones productoras de espacio público por excelencia. Es probable que el ocaso de lo público esté íntimamente relacionado con la crisis de la escuela.

La incontenible irrupción de la cotidianeidad en la escuela: la educación para la vida

Hoy los muros de la escuela ya no son tan sólidos como antes. Los propios niños son los *caballos de Troya* de otros saberes y ámbitos de vida. Sus lenguajes, sus intereses (y desintereses), sus temores, sus sueños y aspiraciones se introducen *de contrabando* en la escuela. Las preocupaciones de todos (la violencia, la desocupación y todas las *miserias del mundo*) quizás queden fuera de los manuales, pero es cada día más difícil franquearles la puerta de entrada a las instituciones educativas.

Es aquí donde se replantean los problemas clásicos y contemporáneos de la pedagogía: qué enseñar, cómo y cuándo, la disputa acerca de los contenidos (¿cuáles elegir?, ¿los *útiles*?, en un sentido inmediato o bien es necesario aprender ciertas cosas que sólo sirven para aprender otras estas sí útiles, pero el día de mañana). Aquí

al igual que en otros temas, es preciso evitar los extremos y los esquematismos. Al parecer se trata de un dilema con historia. Ya Durkheim oponía el ideal educativo de Erasmo al de Rabelais. El primero teorizaba una educación esencialmente aristocrática tendiente a la construcción de la *politesse* (la buenas maneras) y enfatizaba el formalismo literario más que el gramatical o el dialéctico. Su propuesta se inscribía en el proceso de estilización o estetización de la vida, propio de una aristocracia que valoraba el refinamiento y las maneras, la elegancia en los lugares de encuentro del mundo de la nobleza en expansión. Erasmo era consciente de los límites sociales de esta educación:

Me preguntas ¿Qué podrán hacer los pobres? ¿Cómo podrán educar a los hijos si apenas los pueden alimentar? A esta objeción sólo puedo responder con las palabras de un autor cómico: no podemos exigir que nuestro poder vaya más lejos que nuestro querer. Nosotros mostramos la mejor manera de formar al niño, no podemos proporcionar los medios para realizar este ideal.

Pero la mayoría no necesita de este tipo de educación. Tiene necesidad de vivir:

Y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con estilo y con arte, sino saber pensar correctamente, para poder actuar. Para luchar eficazmente contra las cosas y contra los hombres, es preciso poseer armas sólidas y no esos adornos brillantes que los pedagogos humanistas se ocupan de dotar al espíritu (Durkheim 1938).

Mientras la tan criticada tradición escolástica formaba el hábito y el espíritu para la lucha, lo cual tiene empleos diversos: "esta cultura tan despreciada formaba hombres de acción. Es la educación recomendada por Erasmo la que no prepara para la vida". Es una educación de lujo para una vida de lujo que sólo puede darse una minoría.

Por eso Durkheim prefería la propuesta de Rabelais en favor de una cultura científica, la cual

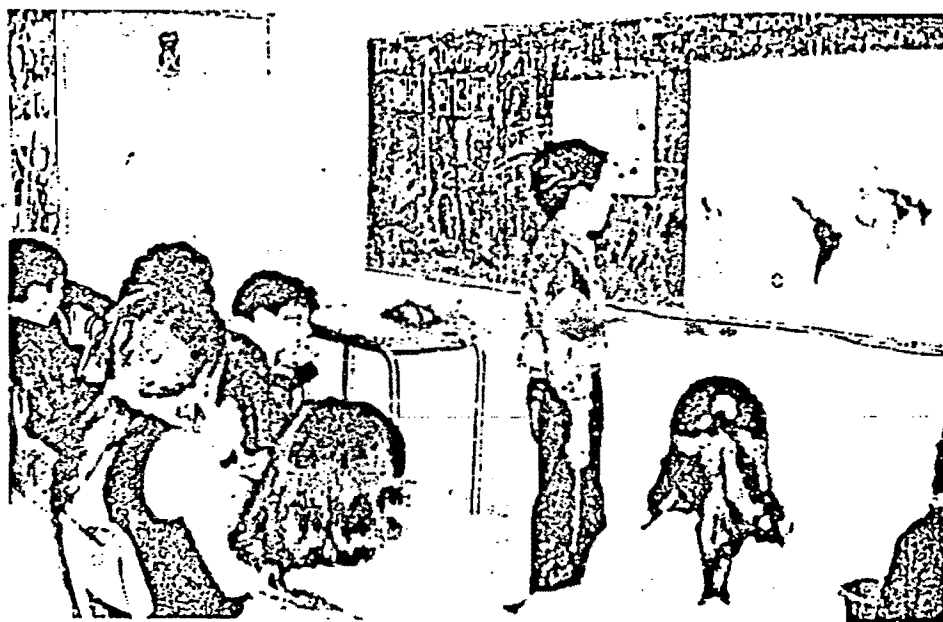
tiene la gran ventaja de obligar al hombre a salirse de sí mismo, para entrar en un comercio, en un intercambio con las cosas y a través de ellas, le hace tomar conciencia del estado de dependencia en que se encuentra frente al mundo que lo rodea.

Esta percepción de que existe algo que está más allá del hombre, es la base del sentimiento moral de los hombres. En cam-

bio para el hombre de letras "el mundo es su representación... es obra de su imaginación". El hombre es entonces el centro. Su independencia es la condición de su felicidad, pero el costo es el egoísmo, el aislamiento y, por último, la desprotección.

Por eso la educación científica, la que va más allá de los mecanismos formales del pensamiento es profundamente humanizada. Ir más allá de los conceptos y los esquemas lógicos y formales, vacíos de contenido real tiene un efecto positivo en la socialización del niño:

El hombre no es sólo un entendimiento puro y para formarlo completamente no basta hacerle saber en qué consiste el mecanismo formal de su pensamiento y cuál es su funcionamiento normal. Es preciso que se le inicie en su naturaleza de hombre, en su totalidad y, como el hombre de un tiempo y de un país no es todo el hombre,



Archivo Cero en Conducta

es preciso revelarle esta humanidad múltiple, variada, que se desarrolla en la historia, que se manifiesta en la diversidad de las artes, de las literaturas, de las morales y de las religiones. Y, puesto que el hombre no es más que una parte del universo, para que se conozca verdaderamente tiene que aprender a conocer cosas distintas de sí mismo. Es preciso que en lugar de concentrarse en sí mismo, mire a su alrededor, se esfuerce en comprender este mundo que lo rodea y del cual es solidario, que se dé cuenta de su riqueza y de su complejidad, las cuales desbordan infinitamente a los marcos estrechos del entendimiento lógico (Durkheim 1973).

Lo mas útil es la cultura general

Hoy es preciso reivindicar, para la educación general básica, la más útil de las culturas: la cultura general. Esta es una especie de manual de uso, de instructivo de nuestras sociedades. Esta es la educación útil para todos. La cultura especializada es necesaria para un subconjunto de la población: los especialistas.

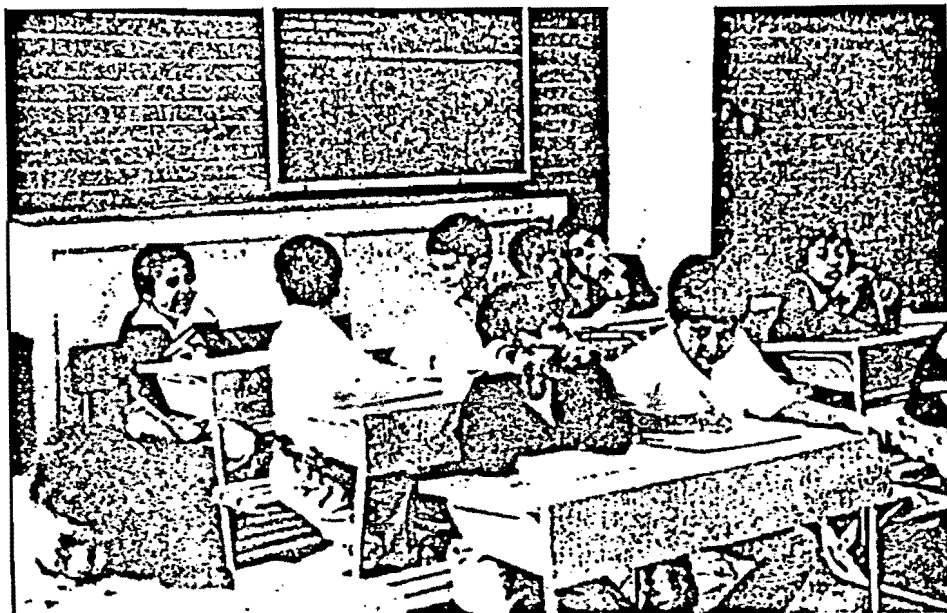
Sin embargo, el sentido común de muchos está detrás de una demanda por una educación especializada, supuestamente útil para aprobar exámenes y conseguir empleo. No son pocos quienes creen que la estructura de los títulos escolares debe reproducir lo más fielmente posible la estructura de los puestos de trabajo ¡Como si semejante adecuación fuera posible! Pero la cultura general viene lógicamente primero. En verdad, toda especialización supone una cultura, es decir, un sistema de

categorías de distinción entre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo verdadero y lo falso, en síntesis, una manera de plantarse frente al mundo exterior, frente a los demás y frente a sí mismo.

Pero en materia de enseñanza y aprendizaje, cometemos errores reiterados. Uno de los más persistentes y dañinos consiste en confundir la lógica y el método de la ciencia y su producción con la lógica y el método pedagógicos. Ésta también es una vieja confusión que data del siglo pasado: algunos piensan que no hay diferencia entre el método científico y el método pedagógico, otros reivindican la distinción.

La indiferencia por esta diferencia induce a errores. En demasiadas ocasiones los programas de enseñanza comienzan con el conocimiento de las bases teóricas del saber, luego se pretende progresar lógicamente hacia la comprensión de la realidad. El buen método pedagógico aconseja un recorrido inverso: partir de la experiencia y el saber inmediato del aprendiz, es decir, de su conocimiento y de las cosas que lo rodean y le interesan para desde allí ir hacia niveles mayores de abstracción. Hoy los medios de comunicación, en especial la televisión, ponen a las personas en contacto con objetos y situaciones ubicados mucho más allá del campo de la experiencia tradicional. El punto de partida de cualquier aprendizaje sistemático debería ser el propio mundo del aprendiz, es decir, sus intereses, pasiones, lenguajes, etcétera.

Pero el objetivo es trascender esa experiencia inmediata. Por eso, en materia de aprendizaje hay que tomar en cuenta un segundo principio general: el primer obje-



Archivo Cero en Conducta

tivo del buen maestro debe ser despertar la curiosidad, el gusto, el amor, la pasión y el deseo de aprender. Una vez generada la necesidad y la demanda de aprendizaje vendrán los conceptos y las definiciones, los esquemas y las clasificaciones, en suma, las teorías y las abstracciones.

En materia de enseñanza de las lenguas y la literatura, por ejemplo, es preciso comenzar por la lectura de las obras, no tanto para analizarlas en su lógica genética y estructural, sino para degustarlas, apreciarlas, quererlas. Todo indica que las *lecturas* escolares deberían ser elegidas en función de los intereses y sensibilidades juveniles e infantiles y no según su interés literario o científico.

Ser cultivado, dice un profesor francés, es haberse encontrado con ciertos textos y haber vivido con ellos una historia de

amor. Darle al niño textos para amar, textos para vivir:

Si de entrada se practica la ¹masacre analítica² de textos seleccionados y fragmentados, si se practica la vivisección literaria armado con un bolígrafo, bajo la forma de las sempiternas explicaciones, lecturas dirigidas, metódicas, etcétera, se pierde la experiencia íntima, la conmoción indispensable del imaginario, de lo maravilloso, que toda narración, todo texto de ficción lleva en sí. Se pone delante la carreta retórica antes que la emoción haya hundido sus huellas (De Closets 1996).

Todo ejercicio metódico tiende a esterilizar la sensibilidad y la imaginación. El alumno se concentra en los métodos que se transforman en procedimientos y recetas.

El texto se convierte en un pretexto, pierde su función primera que es la de transmitir un sentido, una emoción, una historia.

Recuperar el placer de jugar con el lenguaje, aprender el gusto de la lectura y no las estructuras lingüísticas, el formalismo lingüístico. Esto viene después, como la carreta viene después de los bueyes.

Todo parece indicar que estamos en presencia de una paradoja, ya que:

Mientras que las clases se democratizan, la enseñanza se vuelve más abstracta, más teórica. Sin duda esta evolución es necesaria, para tomar en cuenta el progreso de las ciencias... Nuestra enseñanza sufre de una pretensión incorregible, al estilo de esas maestras del siglo pasado que se obstinaban en enseñar a leer a los niños que todavía no sabían hablar... la evolución de los contenidos enseñados agravó la distancia cultural que separa la enseñanza de su público (cit. por De Closets 1996).

Para colmo hay que combatir contra una cultura, la de los jóvenes, que margina la lectura, y más aún la literatura. Los alumnos están inmersos en los sonidos y las imágenes, no en lo escrito. Son seducidos por mil distracciones y placeres inmediatos (televisión, video-juegos, rock, etcétera), que no demandan ningún esfuerzo, ninguna iniciación.

Habría menos posibilidades de equivocarse si se partiera del niño y del adolescente, de sus intereses y estados culturales, si se buscara sistemáticamente interesarlos, motivarlos, movilizarlos, en vez de partir con los esquemas epistemológicos del tipo: objeto de la disciplina, relación con

otras ciencias, etcétera. Es necesario dar prioridad al uso y a la familiarización antes que a la teoría y al concepto. El mismo sentido común indica que se puede hablar perfectamente una lengua sin haberla estudiado. Más que ordenar el aprendizaje de definiciones y conceptos es mejor despertar la curiosidad.

Desde el punto de vista de la educación general, hay que recordar que no todos los saberes teóricos son necesarios para vivir intensamente la cultura:

Uno puede ser un melómano sin necesidad de saber solfeo, gastrónomo sin saber cocinar, apasionado por la astronomía sin saber matemáticas, lector insaciable sin haber oído jamás hablar de semiología o lingüística, cinéfilo sin haber estudiado los secretos del montaje (De Closets 1996).

Si insistimos en comenzar con las teorías y los métodos corremos el riesgo de no llegar nunca al placer y al uso del conocimiento y las obras culturales. Por eso la cultura general es prioritaria, porque es la cultura cuyo valor se verifica en el uso cotidiano. La enseñanza de la lengua es paradigmática. El lenguaje, para la mayoría de los mortales, es un instrumento, un medio de comunicación y una herramienta *para hacer cosas* (porque se hacen cosas con palabras: hay palabras que hacen sufrir, angustiar o bien hacen soñar, ilusionar, unas causan dolor otras un inmenso placer). La lengua es un objeto de observación y análisis para una minoría de habitantes de un país: los lingüistas, los comunicólogos, algunos sociólogos, etcétera. Pero en la educación general básica

debemos enseñar lenguaje para todos los ciudadanos, tanto para los futuros alumnos de literatura como para los futuros choferes de ómnibus, carpinteros, ingenieros, vendedores, peluqueros, economistas, administradores y hasta desempleados.

Con las matemáticas sucede lo mismo. La escuela procede en el sentido inverso al sentido común. Según un observador advertido:

los niños y niñas de Francia (y yo diría que los maestros también) deben aprender las matemáticas de conjuntos, las investigaciones en semiología, las teorías monetarias o la evolución de las estructuras de parentesco, pero no tienen ninguna necesidad de saber cómo funciona un horno de microondas, un lector de discos láser, el sistema de código de barras o el de las tarjetas bancarias. Sólo Dios sabe que la curiosidad manifestada alrededor de estos y otros objetos permite entrever fenómenos físicos fundamentales. Pero nuestra enseñanza prefiere lo abstracto a lo concreto, y la educación le interesa más a los universitarios que a los ingenieros (De Closets 1996, 98).

Durante mucho tiempo se pensó que las matemáticas constituirían la base de la cultura del hombre del siglo XX. El procesador no calcula con el sistema decimal, sino con el cálculo binario se decía, aquellos que no comprendan este cálculo serán incapaces de utilizar estas máquinas, serán analfabetos funcionales. Sin embargo, la experiencia indica que se trató de una idea falsa. Según un profesor de matemáticas:

Vivimos una época de apretar botones y no de pensamiento matemático. El procesador, por ejemplo, lejos de exigir más matemáticas, ahorra matemáticas. Las matemáticas son necesarias para quien programa computadoras y no para quienes las utilizan... Y en cuanto a los razonamientos de la vida cotidiana, su estructura muy raramente es matemática. (cit. por De Closets 1996, 90).

Nuevamente, la paradoja reside en que mientras más abstractos son los conocimientos, más elitista y selectivo es el sistema educativo. La especialidad matemático-científica del bachillerato francés es cada vez más reducto de los hijos de la clase privilegiada. Según las estadísticas, los hijos de profesionales universitarios pasan del 20% en 1967/68 al 40% en 1980/81, mientras que los hijos de los obreros caen del 18% al 8% en ese mismo período. La causa: el desconocimiento de un principio pedagógico básico: la capacidad de abstracción no es una dote natural de los "ricos" sino algo aprendido. En todo caso es un resultado del aprendizaje. Nunca es un punto de partida.

La misma tendencia al estructuralismo, al formalismo y teoricismo se manifestó en la enseñanza de la historia. Contra la historia narrativa, cronológica, de acontecimientos, se puso de moda la historia estructural, conceptual y teórica. Al hacer esto se transfirió al campo de la enseñanza una lógica que tiene su legitimidad en el campo de la investigación histórica. De ese modo se da prioridad al aprendizaje de los conceptos: capitalismo, feudalismo, absolutismo, Estado, política, burguesía, etcétera.

Tiende a predominar una acepción de la teoría que la concibe como conocimiento hecho y hecho para ser enseñado y aprendido. Se olvida que la teoría, como todo lo que ella implica (definiciones, relaciones, conceptos, esquemas, etcétera) tiene un valor instrumental como herramienta para producir conocimientos. La teoría no es más que un sistema de categorías de pensamiento y análisis. En última instancia es un lenguaje que sirve para hacer cosas: producir conocimientos. Como tal no tiene sentido si no se la usa. Se vuelve lengua muerta cuando sirve para la memorización y para aprobar exámenes.

Los manuales tienden a albergar un saber teórico, abstracto, formalizado, institucional, pletórico de jergas, esquemas con flechas que vienen y van, los cuales, en vez de simplificar y facilitar la com-

prensión la complican, sin el menor atisbo de investigación original, adornados con recuadros donde se incorporan documentos, citas totalmente despojadas de sentido como de contexto, que apenas es útil para los profesores, pero no para chicos de 11, 12 o 15 años.

No hay campo del saber que no haya sido seducido por los cantos de sirena del estructuralismo y el teoricismo. Hasta la denominada formación cívica o ciudadana cae en la tentación de las definiciones y esquemas. Uno debe preguntarse por qué no se enseña el derecho a la educación mostrando y discutiendo las cifras sobre escolarización y sobre las dificultades que tienen los más despojados en capital cultural para conseguir empleo en vez de proponer definiciones jurídico-formales extraídas de los manuales de derecho constitucional y teoría del Estado. En lugar de estudiar la estructura del sistema judicial por qué no mostrar lo esencial que es para una democracia la independencia de los jueces para que puedan castigar a los corruptos y delincuentes sin importar la posición que ocupan en la escala social.

El buen sentido pedagógico aconseja considerar las preocupaciones cotidianas de los alumnos. Todos ellos están inmersos en la sociedad y oyen hablar de la inflación, la estabilidad, el tipo de cambio, la inversión, el gasto público, el presupuesto, los impuestos, el desempleo, subempleo, etcétera. Y tienen en sus cabezas una idea más o menos correcta o incorrecta de estos fenómenos. ¿Por qué no partir de este conocimiento que se apoya en la experiencia en vez de presentarles un conjunto de conceptos y definiciones con pre-



Josefina Viveros González, Chignautla, Pue.

tensiones de cientificismo, pero difíciles de aprehender y comprender? Lo mismo podríamos decir de todo el bagaje de definiciones abstractas que inundan los manuales de formación cívica y ciudadana para adolescentes de nuestro actual nivel secundario.

Las necesidades básicas de aprendizaje hoy: lo que habría que saber

Se supone que los niños van a la escuela; entre otras cosas a aprender, es decir, que la escuela debe producir personas educadas, en el sentido clásico e integral que tenía este adjetivo. Una persona bien educada es, al mismo tiempo, alguien que sabe (que posee conocimientos, capacidades para expresarse, comunicarse y resolver problemas) y al mismo tiempo ha desarrollado criterios éticos y estéticos que le permiten distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo bello y lo feo, etcétera.

Más allá de las complejidades y tecnicismos, la escuela como institución pública, entre otras cosas se orienta por un currículum, es decir, una definición formal de aquellos saberes (ordenados, jerarquizados, etcétera) que tiene como función incorporar y desarrollar en cada uno de los educandos. Pero además, ellos mismos y sus familias tienen sus propias necesidades, expectativas, intereses y demandas en términos de saberes. La mayoría de los padres de familia esperan que sus hijos aprendan "cosas útiles para la vida" como, por ejemplo, leer, escribir, contar y a fortalecer ciertas orientaciones morales

(honestidad, solidaridad, respeto a la naturaleza, etcétera). En general puede decirse que existe un cierto acuerdo entre el plano de las definiciones formales (el currículum de la educación general básica, recientemente oficializado por el Estado) y el sentido común de la mayoría de la población. Pero una cosa es el currículum y otra los aprendizajes reales de los educandos. Claro que en el medio están las prácticas y los recursos de la escuela (los maestros, los equipamientos escolares, los métodos, el tiempo de aprendizaje, la calidad organizacional de la escuela, las capacidades y participación de las familias, de los propios alumnos, etcétera).

Hay ciertos saberes que son básicos porque se deben aprender primero que otros por dos razones: sirven para resolver problemas elementales (*educación para la vida*) y porque son la condición ineludible para aprender otros saberes en un proceso que, en verdad, dura toda la vida. Estos saberes básicos cambian con el tiempo. Por eso no pueden definirse sin tomar en cuenta cuáles son los principales desafíos de los tiempos que vivimos. En otras palabras, para definir el currículum no bastan los necesarios criterios epistemológicos y pedagógico-didácticos. El sentido del saber, su valor para las personas y la sociedad está fuertemente influido por el contexto cultural, económico y político. La globalización de la economía y la cultura, la presencia de los medios masivos de comunicación, el desarrollo de las tecnologías de la información, las transformaciones en el mercado de trabajo, la distribución del ingreso, la cuestión ecológica, la construcción permanente de la de-

mocracia, etcétera, deberían proveer indicaciones para definir y jerarquizar el saber escolar básico para todos.

Sobre este telón de fondo, a continuación se proponen diez criterios de selección y ordenamiento de aquellos conocimientos, aptitudes y actitudes que se deberían enseñar y desarrollar en los niños y adolescentes que frecuentan el nivel de la educación general básica.

1. *Habilidad para comunicarse efectivamente en forma oral y escrita.* Ello supone capacidad para expresar sentimientos, demandas, intereses, etcétera, a los demás y de comprender los mensajes de los otros (lo cual también constituye una actitud a inculcar). No se trata de tomar al lenguaje como objeto de análisis (gramatical, estructural, etcétera) sino como un recurso comunicativo y expresivo.

2. *Comprensión de los principios de la matemática contemporánea y capacidad para aplicarlos a la resolución de problemas de la vida cotidiana.* En la educación básica el dominio del lenguaje lógico-simbólico no tiene valor en sí mismo sino como una herramienta de medición y cálculo que se usa en situaciones determinadas.

3. *Formación básica en literatura, música, plástica y otras expresiones artísticas y desarrollo de capacidades de percepción, apreciación y producción estética.*

4. *Estudio de las ciencias humanas y sociales desde una perspectiva integradora* donde la estructura de las instituciones, la cultura y las relaciones sociales se comprenden situándolas en el tiempo y en el espacio físico. Apropriación de los códigos culturales básicos y desarrollo de un sistema de categorías de análisis aptas para la



Josefina Viveros González, Chignautla, Pue.

comprensión adecuada del funcionamiento de la sociedad, la política, la economía y el Estado nacional en un contexto de globalización e interdependencia.

5. *Conocimientos básicos en las ciencias naturales,* incluidos aquellos relacionados con el medio ambiente. Historización y contextualización de los principales descubrimientos y desarrollo de una ética de la ciencia y la tecnología.

6. *Familiarización suficiente con las computadoras y con las tecnologías relacionadas con la búsqueda y utilización de la información.*

7. *Desarrollo de conocimientos básicos relacionados con el mantenimiento de la salud física en lo personal y lo colectivo. Cuidado y respeto por la vida en todas sus manifestaciones.*

8. *Habilidad para definir problemas y para encontrar soluciones creativas haciendo uso de todo el conocimiento y la*

información producida por las diferentes tradiciones disciplinarias.

9. *Dominio de un lenguaje extranjero y de su cultura.* Desarrollo de una actitud de conservación y enriquecimiento de la cultura propia y de apertura y valorización de lo diverso y universal.

10. *Desarrollo de actitudes y aptitudes hacia la solidaridad, cooperación, interdependencia y el trabajo en equipo.*

Es importante que todos los sujetos que producen el hecho educativo (en la escuela y fuera de ella) coincidan al menos en algunos ejes y criterios básicos que definen lo que hay que aprender en la educación general básica obligatoria. Esta conciencia común es la base para el desarrollo de conductas responsables por parte de funcionarios, administradores, maestros, padres de familia, alumnos, etcétera. Si cada quien hace lo suyo en la medida de sus posibilida-

des y recursos, estará en mejores condiciones para controlar y exigir el cumplimiento de su papel por parte de los otros.

Los especialistas, los pedagogos y sus saberes

Parte de la responsabilidad se encuentra en el peso desmedido de las corporaciones disciplinarias. Cada disciplina contiene un conjunto de especialistas que defienden determinados intereses: la presencia de las materias especializadas en el currículum, la cantidad de horas, etcétera. Detrás de cada materia o curso del currículum escolar hay un conjunto de interesados. Cada materia es una *fuentes de trabajo* de un conjunto de especialistas. Si uno tuviera que responder a todas las demandas de las disciplinas y sus protagonistas bastarían



Josefina Viveros González, Chignaufla, Pue.

las horas de una vida para desarrollar el currículum. Varios agudos observadores europeos han señalado que las disciplinas pesan demasiado en el proceso de construcción de los planes y programas curriculares. Esta influencia excesiva es tanto más dañina cuando se trata de definir los mínimos culturales que deben ser enseñados y aprendidos en la educación general básica.

Acerca de las influencias de los "expertos en ciencias de la educación" en Italia, Ferroni (1996) no se anda con vueltas ni eufemismos. Al respecto afirma que:

se deberán evaluar todos los inconvenientes ligados al hecho de confiar la temática escolar y ciertas programaciones a los expertos, a aquellos que con los problemas de la escuela construyen campos disciplinarios e institucionales, específicos... No se evita la impresión de que la institucionalización y autonomización de la peda-

gogía terminen por encerrarla en un horizonte autorreferencial, para burocratizarla y empobrecer al máximo sus raíces teóricas (lo cual tiene su correlato en la escasa presencia de la discusión cultural y en el sistema de las ciencias humanas). Más que una especialización pedagógica quizás puede ser más productiva una reflexión metodológico-didáctica en el interior de las disciplinas específicas, ligada a una visión global de sus fundamentos epistemológicos, de su función social, de su relación con los ambientes humanos donde deben ser transmitidas. No creo —termina Ferroni— que cierta pedagogía nos ayude mucho en este sentido, aun cuando soy consciente de la ira que estas declaraciones pueden suscitar en la corporación de los pedagogos.

Mientras que los expertos más reconocidos en los distintos campos disciplinarios en casi todo el mundo tienden a despreciar al problema pedagógico y la pedagogía, los pedagogos no parecen estar a la altura de las circunstancias. En demasiadas ocasiones, en vez de enfrentar los verdaderos desafíos pedagógicos contemporáneos (como desarrollar el aprendizaje de conocimientos complejos en niños y jóvenes que llegan a la escuela sin el capital cultural de las clases medias y acomodadas) tienden a enredarse en discusiones pseudocientíficas acerca del *objeto* de la pedagogía y a dirimir la bondad de las teorías pedagógicas en la arena del debate teórico. Mientras tanto, los científicos, es decir, los *dueños* del saber especializado siguen desconociendo la especificidad de los dilemas pedagógicos que siguen irresueltos.



Jorge Manuel Casillo Cano, Poza Rica, Ver.

La buena pedagogía, la pedagogía necesaria, se interesa por los niños y los aprendices. En otras palabras, debe interesarse por conocer tanto sus intereses y motivaciones como los conocimientos efectivamente incorporados fuera de la escuela. Sólo así podrá medir la distancia que los separa del curriculum escolar y encontrar las estrategias más adecuadas y eficaces para acortarla.

El maestro más que especialista en contenidos debe ser un especialista en motivación y seducción. Debe saber despertar la curiosidad, el interés en saber, la pasión por descubrir, el placer y la disciplina de aprender. Estos son los objetivos de una buena pedagogía. Estas son las cualidades que tenemos en cuenta a la hora de recordar a quienes fueron nuestros mejores maestros.

En estos tiempos de sobreexigencias, de capacitación, reciclamiento y reconversión laboral, los maestros deben ser conscientes de que es más fácil enseñar a enseñar que simplemente enseñar.

La gran apertura hacia el perfeccionamiento (que en gran medida existe entre los docentes, aunque no sea más que para conservar el puesto de trabajo) debe complementarse con una actitud crítica permanente. Porque también entre nosotros (y no sólo en España o Francia):

la pedagogía pragmática sin pretensiones de nuestras escuelas primarias ha sido dejada de lado en provecho de investigaciones teóricas, modelos ambicionados y jergas sabihondas. Se tiende a hablar de educación con un estilo pedante. Mediante esta

elevación de tono, la corporación pedagógica pretende ganar un estatuto científico (De Closets 1996).

Nuestros expertos en didáctica se alejan en la vida cotidiana de la escuela y las preocupaciones de los maestros. Demasiadas veces las jergas y las palabras sueltas reemplazan al verdadero conocimiento.

El filósofo español Fernando Savater escribe:

El vocabulario en uso desde hace un siglo en la educación se ha reemplazado progresivamente por un pathos pretencioso que oculta el vacío conceptual... Evitemos decir alumnos, estudiantes, digamos *aprendices*, ya no se aprende, se *construyen saberes y se adquieren competencias* que se miden gracias a la *función de certificación* de los exámenes. No tomemos apuntes, dejemos una *huella escrita*, interesémos en los *registros de la lengua*, más que de los modos de hablar, no redactemos, *produzcamos textos*, no hablemos, *emitamos discursos*, y descubramos que nuestras mímicas y entonaciones se transformaron en *índices extralingüísticos*, mientras que el nombre del autor, el título del libro y la fecha de publicación constituyen *elementos paratextuales*. Los docentes son invitados a *contextualizar* su saber, es decir, a ponerlo a nivel de los alumnos. Ya no se trata de enseñar a leer y escribir a los niños sino de ofrecerles ejercicios sobre *objetos metalingüísticos preconstituidos*, se insistirá en hacerles adquirir un *meta-discurso*, desarrollar una lectura *intertextual o transtextual*.



Josefina Viveros González, Chignautla, Pue.

Podríamos agregar otros ejemplares de nuestra propia cosecha tales como prácticas y objetos *áulicos* (?!?!), abordaje de la problemática, *marco teórico-metodológico*, etcétera. ¿Habría que recordar que lo *áulico* se refiere al círculo dorado de la corte y que nada es tan rutinario y ordinario como las cosas del aula; que la teoría no es un *marco*, es decir, algo marginal, exterior a un objeto determinado, sino que es un lenguaje, un sistema controlado de categorías de percepción, un instrumento para *ver*, *interpretar*, *explicar*, en síntesis para conocer un ámbito determinado de la realidad; que el método no es un conjunto de recetas y procedimientos que se “aplican” obediente y disciplinadamente (tal como lo prescriben los manuales), sino una estrategia, un conjunto de recursos articulados flexibles cuyo uso requiere de un operador culto, inteligente y creativo,

capaz de tomar decisiones, hacer adaptaciones a casos determinados?³

Durkheim ya alertaba sobre la peligrosa tendencia a la estereotipación pedagógica cuando escribía que:

No hay nada que tienda a estereotiparse y degenerarse más que un procedimiento escolar... El número de aquellos que lo usan con inteligencia, con el sentimiento siempre presente de los fines a que sirve y a los cuales debe quedar subordinado, es siempre poco considerable. Una vez que

³ Podrían sumarse perlas para el diccionario de la jerga experta tales como el uso reiterado de los siguientes términos: disciplinar (según la real academia, relativo o perteneciente a la disciplina eclesiástica, pero usado para referirse a las disciplinas científicas); repensar-se (el gusto por el “re” y el guión reflexivo); resignificar-se (idem); coherentizar (la formación docente, por ejemplo); invisibilizar y otros intentos de transformar adjetivos en verbos.

se instaló en el uso, que se ha apropiado de la autoridad de la costumbre, está casi inevitablemente inclinado a funcionar de un modo maquinal... Se lo emplea sin tener consciencia del objetivo hacia el cual tiende, como si existiera para sí mismo, como si él mismo fuera su propio fin. Se convierte en objeto de una suerte de fetichismo que abre la puerta a todas las exageraciones y a todos los excesos. No hay práctica pedagógica que no se pueda ridiculizar fácilmente de acuerdo con el uso que de ella se hace actualmente (Durkeim 1938, 182).

Este proceso de estereotipación, reducción y malformación puede ocurrir con cualquier recurso pedagógico-didáctico, desde el diario en la escuela hasta las guías de aprendizaje, pasando por los regímenes de convivencia, las didácticas de la lengua o de las matemáticas, el taller de escritura, el proyecto institucional o comunitario, los derechos del niño en la escuela, la clase magistral, la dinámica de grupos.

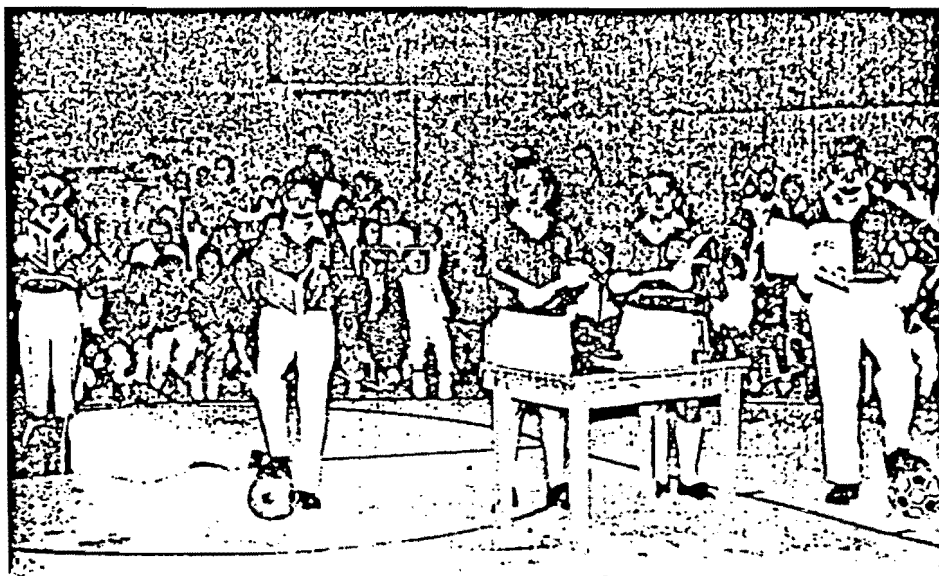
Parece oportuno recurrir a los sabios consejos de viejos maestros de la pedagogía. Tomemos a Ferrière, por ejemplo:

En consecuencia —afirmaba— es evidente que la escuela pública no debe imponer sistemas demasiado rígidos, programas demasiado analíticos, horarios *ne varietur* y exámenes sin opción. Ante todo, debe tener en cuenta las aptitudes de los maestros, y no imponerles prácticas que excedan las posibilidades de realización de que disponen (Ferrière = 1953, 12).

Kerschensteiner escribe:

La pedagogía misma que parece ser una materia de estudio *especialísima* para los maestros, no serviría para su formación más que cuando abandone la moda de las *prédicas pedagógicas*, es decir, cuando en lugar de pretender *dictar reglas para hacer la escuela*, se convierta en una reflexión sobre la realidad viva de la educación, conciencia de las leyes del desarrollo espiritual. Vista de este modo, la pedagogía no es ya un manojo de normas, sino una profundización de la cultura, una ascensión desde la consideración abstracta de los varios objetos del saber a la consideración concreta del procedimiento del saber La pedagogía es una cosa vacía sin el múltiple contenido de la cultura ... Quienes tienen la responsabilidad de diseñar programas de formación inicial y permanente de maestros deberían recordar que la suya es una empresa cultural y que la cultura es análisis del pensamiento que se integra en una perpetua síntesis, no reglas. O mejor aún, la cultura misma es la regla del maestro. Fuera de esto no hay más que el ejercicio de la actividad docente, o como aprendizaje o como profesión. Y el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización, en su contacto de propagación, en su adaptación a la mente del discípulo (Kerschensteiner 1956, 69).

Hay veces en que las jergas son obstáculos a la comprensión y un elemento dentro de una estrategia de distanciamiento entre los expertos y el vulgo. El conocido filósofo



Josefina Viveros González, Chignautla, Pue.

español Fernando Savater, en su libro ya citado pide que se le reconozca la paciencia con la que he soportado en demasiadas ocasiones la jerga de cierta pedagogía moderna, cuyos pedantes barbarismos tipo *microsecuenciación curricular, dinamización, pragmática, segmento de ocio* (¡el recreo!), *contenidos procedimentales y actitudinales*, etcétera... la lista podría seguir un buen trecho, son un auténtico silicio para quien de veras quiere enterarse de algo. También la filosofía tiene su jerga, desde luego, pero por lo menos está vigente desde hace bastantes siglos. En cambio, los pedagogos de los que hablo son advenedizos de la vanilocuencia y se les nota inconfundiblemente (Savater 1997).

Por lo que concluye que "A lo largo de los años y luego de haber visto, leído y oído tantas teorías pedagógicas... he llegado a la conclusión que nada suele ser tan provoca-

tivo como la sensatez" (Savater 1997).

Por último, es preciso buscar por todos los medios reintroducir y difundir en el sistema educativo el conocimiento práctico producido por los maestros a lo largo de su experiencia docente. Este es el conocimiento que *sirve* en la profesión. Su validez no se dirime en el "debate teórico" sino en la capacidad demostrada de producir aprendizajes significativos en alumnos de carne y hueso. Todos los que los conocen (en primer lugar sus propios colegas) saben identificar al buen maestro. A éste se le conoce por sus obras y no tanto por sus dichos y escritos. Este conocimiento se produce y aprende en las aulas. Este es el conocimiento que merece enriquecer el oficio de los maestros. Porque, como dijo hace tiempo un excelente profesional de la enseñanza, el maestro Luis Iglesias:

cuando la teorización académica no acierta a dar las respuestas que acucian a la didáctica, es por el camino de las experiencias objetivas por donde se disciñan las salidas o, al menos, por donde llegan los más estimables aportes.

Hoy, podríamos decir que abundan las soluciones teóricas, es decir, en el papel, y con pretensiones de universalidad, aptas para todo tiempo y lugar.

En demasiadas ocasiones los "especialistas" (de las disciplinas, de la pedagogía y las múltiples ciencias de la educación: la sociología, la psicología, etcétera) monopolizan los espacios institucionales de formación docente. Es tiempo de recurrir a los buenos maestros, a esos que no muestran su sabiduría a través de los títulos, sino la propia experiencia práctica, para colaborar en la formación inicial y permanente de las nuevas generaciones docen-

tes. Esa sabiduría práctica no se enseña en conferencias, no se deja aprehender en conceptos, definiciones y clasificaciones, sino que se muestra en estado práctico: haciendo cosas en el aula. Caso contrario los esfuerzos de capacitación y perfeccionamiento docente seguirán padeciendo los mismos defectos que acabamos de señalar en la educación general básica. En efecto, ¿qué es lo que le queda a un maestro que ha hecho un curso de actualización más allá de una serie de definiciones y esquemas abstractos, unos retazos de teorías que terminan por transformarse en un conjunto de palabras huecas y empobrecidas que reemplazan a otras palabras, pero que no tienen ningún impacto sobre el modo de hacer las cosas en el aula y en la escuela?

Bibliografía

- | | |
|--|---|
| De Closet, F. (1996). <i>Le bonheur d'apprendre. Et comment on le tue</i> . Fayard, París. | Iglesias, L. (1967). <i>La escuela rural unitaria</i> . Buenos Aires: Labor. |
| Durkheim, E. (1973). <i>La educación moral</i> . Shapire, Buenos Aires. (1938). <i>L'evolution pédagogique en France</i> . París: Alcan. | Kerschensteiner (1956). <i>El alma del educador y el problema de la formación del maestro</i> . Barcelona: Labor. |
| Ferrière, A.D. (1953). <i>La escuela a la medida del maestro</i> . Buenos Aires: Kapeluz. | Savater F. (1997). <i>El valor de educar</i> . Buenos Aires: Ariel. |
| Ferroni, G. (1996). <i>Alle radici del problema scolastico</i> . En Bosetti (1996), <i>Tutti a scuola! Reset</i> , Milano. | Tenti E. (1999). <i>El arte del buen maestro</i> . México: Pax. |

Bloque II

La expresión de los propósitos educativos
en el conjunto de las asignaturas de
educación secundaria. Visión general.



carrera docente

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (s/f), "Contenidos y culturas", en *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique (Carrera docente), pp. 18-20.

EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Silvina Gvirtz
Mariano Palamidessi


AIQUE

93

060

I. Contenidos y culturas

¿A qué llamamos “contenidos”?

La palabra **contenido** se relaciona con el verbo **contener**, que deriva a su vez del término latino **continere**. Los significados de esta última palabra, que nos acercan a la acepción pedagógica de contenidos, son los siguientes: mantener unido, atado // encerrar, abarcar, incluir // llenar un espacio, ocupar, abarcar // guardar, encerrar, conservar. En el diccionario se dice que el término “contenido” puede ser un adjetivo: es la propiedad o situación de estar encerrado adentro de otra cosa. Pero la acepción educacional refiere a un sustantivo: lo que se contiene dentro de una cosa (por ejemplo, *el contenido de una carta*). Si se revisan las acepciones mencionadas, se verá que la noción de “contenido” tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar. El contenido educativo es algo que permite llenar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema.

Empezaremos por concebir el **qué** de la transmisión cultural que realiza la escuela. El contenido es lo comunicado. Podemos decir —de manera esquemática— que si el docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional, el contenido es el mensaje de la transmisión pedagógica. Pero en la comunicación que realiza la escuela, el creador del mensaje no es —en la mayor parte de las veces— el propio docente, sino alguien que no está presente en el momento de enseñar. Visto desde esta perspectiva, el docente sería un mensajero, es decir, el transmisor de un mensaje ajeno. Por eso, para difundir un mensaje a través de esta compleja red de transmisiones —donde el que finalmente habla o comunica no es el que lo origina o crea— es preciso definir y ordenar claramente lo que se va a comunicar. (“¿De qué tengo que hablar?” o “Ud. debe enseñar esto”.)

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el **qué** de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: *conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos*) y agrupamiento (por ejemplo: *contenidos de Química, contenidos para el primer año*). Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso darle una forma definida al mensaje. Por eso, seleccionar y organizar contenidos

es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar. Podemos decir, entonces, que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos que la escuela debe transmitir. Gracias a ese proceso de objetivación disponemos de un contenido a ser enseñado: "el hombre en el ecosistema", "el trazado de la mediatriz", "el respeto por los símbolos patrios" o "las partes de la planta".

Pero el contenido no es como una manzana que puede ser empacada, transportada y distribuida sin mayores alteraciones en su estructura (lo que hace posible su consumo). La transmisión de un mensaje no es como el transporte de un objeto físico. El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, en un proceso mucho más complejo e inestable que se parece más al juego del "teléfono roto" que al proceso de industrialización de la manzana. El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El **contenido a enseñar** es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza. Cómo veremos más adelante, una vez definido, el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras

El contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula. Por eso debemos diferenciar, ante todo, el **contenido a enseñar** del **contenido de la enseñanza**. El **contenido a enseñar** es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El **contenido de la enseñanza** es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. Al enseñar las características de la poesía del español Antonio Machado puedo, a la vez, estar transmitiendo mi aversión por la dictadura de Francisco Franco. Lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñando ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso algunos autores sostienen que hay contenidos "ocultos", cosas que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitados como **contenidos a enseñar**.

Podemos definir al contenido como el objeto (el qué) de la enseñanza. Pero el contenido podría ser, según el momento en que se lo considere: a) lo que se debe enseñar¹, b) lo que se declara enseñar, c) lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, d) lo que efectivamen-

te se enseña o se transmite. Pero cuando se habla de **contenidos** se trata de algo que la escuela debe o se propone comunicar a los alumnos.

¿Pero es lo mismo enseñar el Teorema de Pitágoras que el respeto por sus semejantes? ¿Se trata del mismo tipo de contenido? En la literatura pedagógica se han definido distintas categorías o clases de contenidos: conocimientos, hábitos, actitudes, procedimientos, valores, etc. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares vigentes en nuestro país (los Contenidos Básicos Comunes y los currículos provinciales a partir de 1995) se ha adoptado la siguiente clasificación: **contenidos conceptuales**, **contenidos procedimentales** y **contenidos actitudinales** (ver capítulo 3).

¿Contenido = conocimientos?

En el sistema educativo, hasta hace algunos años, el término **contenidos** adquiría una significación enciclopedista. Se identificaba al contenido con los temas, los conceptos y las informaciones detallados por los planes de estudio y los programas de las materias. Se trataba de una forma muy simplificada y empobrecedora de ver la realidad educativa, ya que el objeto de la transmisión escolar no puede ser reducido a esta dimensión: la escuela no enseña ni se propone enseñar sólo esos conocimientos.

Los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar. No se trata sólo de informaciones, sino que incluye también técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Sólo una porción del contenido está compuesta por el saber académico o científico. Pero como lo que se pretende transmitir es muy amplio, los criterios para identificar lo que se quiere enseñar son cada vez más complejos. Si enseñamos una operación matemática —como la conversión de números fraccionarios en expresiones decimales— parece claro cuál es el objeto enseñado, pero no nos podemos olvidar de la existencia de otros contenidos que se pueden asociar a esta enseñanza tales como la actitud frente al lenguaje matemático o el desarrollo del pensamiento autónomo.



BRADLEY A. U. LEVINSON

Todos somos iguales:
cultura y aspiración estudiantil en una
escuela secundaria mexicana

Levinson, Bradley A. U. (2002), "Por día semana y año: espacios, rituales y rutinas en la escuela", en *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, Susana Moreno y María Ofelia Arruti (trads.), México, Santillana (Aula xxi), pp. 103-111.

AULA XXI

XXI

Santillana

POR DÍA, SEMANA Y AÑO: ESPACIOS,
RITUALES Y RUTINAS EN LA ESCUELA

Casi todas las mañanas traté de salir de mi casa a las 7 a.m. para unirme al flujo de alumnos que se dirigían a la escuela. Tomaba la ruta más directa, bajaba por un costado de la plaza chica y atravesaba el temprano ajetreo del mercado sobre una calle que, finalmente, llevaba a la entrada principal de la ESF. A medida que cruzaba la plaza, observaba alumnos con uniformes de diferentes colores que abordaban autobuses y camionetas para ir a otras escuelas cercanas. También veía a los de la ESF que se apeaban con su uniforme característico. Los estudiantes tomaban la misma calle en diferentes puntos a lo largo de mi camino. A las 7:10 a.m., los pocos alumnos que inicialmente me acompañaban formaban un bullicioso tropel a sólo una cuadra de la escuela. Trataba de aprovechar esos momentos para entablar conversación con varios de ellos. Si las puertas estaban cerradas cuando llegábamos, me unía a uno de los pequeños grupos, formados afuera de la entrada principal, que estaban platicando o echando relajo. A veces, nos deteníamos a saludar a los maestros que llegaban en los coches que utilizaban para recorrer el camino de siempre. Un pequeño porcentaje de alumnos llegaba a veces en el automóvil de la familia, pero la mayoría caminaba, a pesar de que con los zapatos negros obligatorios de suela dura resultaba difícil recorrer las sucias calles empedradas de la ciudad.

La formación matutina comenzaba a las 7:20, y los lunes por la mañana el horario era aún más apretado, pues la ceremonia cívica; que por lo general duraba unos 20 minutos, le restaba un poco más de tiempo a la primera clase. Se esperaba que los alumnos se reunieran con sus grupos y formaran filas hacia el frente de la plaza cívica, frente a la plataforma que daba a las oficinas administrativas. Comenzando con el grupo 1o. A, los estudiantes formaban de izquierda a derecha filas separadas de hombres y mujeres por grupo, hasta llegar al 3o. F. Dentro de cada grupo, los alumnos se formaban por estatura, el más bajo hasta el frente y el más alto al final. Se esperaba que los jefes de grupo ayudaran a organizar las filas, pero rara vez lo lograban. Después de todo, los estudiantes podían ser bastante rebeldes. La mayoría se arremolinaba platicando y bromeando cerca de su grupo hasta que el director o el sub-

666 99

director salía del edificio de oficinas para tomar el micrófono y gritar "¡Fórmense, ya!". Por lo general, seguía una breve serie de movimientos tipo militar, en los que se les ordenaba que dejaran más espacio entre ellos ("¡Tomen paso, ya!"), que dieran media vuelta ("¡Media vuelta, ya!") y prestaran atención ("¡Firmes, ya!"). Esta práctica ritual parecía marcar la transición de los alumnos de una especie de estado de conciencia "de la calle" a uno "de escuela" (McLaren, 1986). Al menos, eso se intentaba. En realidad, variaba el grado en que cada muchacho modificaba su comportamiento para ajustarse a la rutina de la escuela. Muchos rápidamente volvían a mostrar una conducta relajada y pensativa en cuanto el vigía administrativo terminaba el llamado para iniciar las clases. Sin embargo, era evidente que había autoridad al exigirle a los alumnos que se identificaran con sus grupos de esta manera todas las mañanas. Además del reforzamiento discursivo sobre la solidaridad de grupo, la formación matutina proporcionaba regularmente un sentimiento más tangible e inmediato de pertenencia al grupo.

Casi todas las mañanas, los alumnos que llegaban después de la primera llamada al orden eran obligados por un maestro a pararse, por desgracia, en una fila separada del lado izquierdo, y su retraso se anotaba en el control de puntualidad de esa semana. No se les permitía que se incorporaran a su grupo hasta la primera clase. A veces, un maestro recibía a los alumnos en la entrada y regresaba a algunos muchachos por traer el cabello largo o a algunas muchachas por llevar demasiado maquillaje. Se suponía que todos ellos no regresarían hasta que hubieran modificado su apariencia, pero muchos simplemente esperaban un momento más oportuno para pasar sin que los notaran; contaban con que probablemente ningún otro maestro se fijaría en su higiene durante el día. De cualquier manera, la formación comenzaba y terminaba con comentarios por parte de alguno de los altos directivos de la escuela. Los directores informaban a los estudiantes las actividades o los logros de la escuela; también los amonestaban, persuadían o exhortaban a lograr estándares elevados de conducta. Con frecuencia, los directores inspeccionaban las filas y señalaban a determinados alumnos —casi siempre varones— para criticarlos. "El compañero Talavera está faltando el respeto otra vez", podía decir el director, equiparando la práctica de Talavera con una muestra de falta de respeto. Mencionar el

apellido del alumno indicaba cierta notoriedad, señal de que no era su primera infracción. Otra amonestación frecuente consistía en pedir a los alumnos que sacaran las manos de los bolsillos si todavía estaban en posición de "firmes".

Los lunes siempre implicaban el acto cívico, el cual presencié por primera vez durante mi visita a principios del verano de 1988. Para la ceremonia, los alumnos se formaban de manera distinta, pues la mitad de los grupos se colocaba frente a frente a ambos lados de la plaza. Empezaban a sonar los irregulares trompetazos de la banda de guerra, formada exclusivamente por muchachos, y un maestro traía la bandera de la oficina del director y la entregaba a la escolta formada por seis muchachas, mientras todos los presentes saludaban levantando su mano derecha sobre el corazón. Las muchachas, en disciplinada formación, marchaban con la bandera alrededor de la plaza al insistente redoble de la banda y se detenían en la esquina izquierda del frente. Luego de un breve silencio, uno de los maestros de Educación Artística dirigía el canto del Himno Nacional.

Me impresionó entonces, como me siguió impresionando casi siempre después, la evidente falta de entusiasmo con que cantaban los alumnos. El maestro recorría tempestuosamente la plaza marcando el ritmo de la música con los brazos y lanzándoles miradas furiosas para que cantaran más fuerte. Los prefectos ayudaban al maestro a mantener el orden y a animar la participación. Cuando terminaba el deslucido himno, varios miembros del grupo que tenía a su cargo la ceremonia de esa semana leían breves efemérides. Entonces, uno de los mejores oradores del grupo tomaba el micrófono para decir un breve pero inspirado discurso, seguido por la dramática declamación de un poema, realizada por otro alumno. Después de esto, la banda de guerra le indicaba a la escolta que retirara la bandera. Cuando finalmente la bandera se hallaba fuera de la vista, otro alumno anunciaba el primero y el último lugar en puntualidad por grupo, y entregaba el micrófono a alguno de los directivos. Éste, a su vez, hablaba sobre la calidad de la ceremonia, anunciaba algunos asuntos de la semana y exhortaba a los estudiantes a trabajar duro por su propio bien y el de su país antes de despachar fila por fila a clases. Como me daría cuenta más tarde, la ceremonia seguía siempre un patrón casi idéntico en todo México.

Recuerdo bien esta primera ceremonia porque me puso ante un dilema. Estaba yo parado en la plataforma que está sobre la plaza, a la vista de maestros y alumnos por igual. Cuando empezó el saludo a la bandera, me pregunté si debía participar. Si lo hacía, ¿pensarían que era yo un hipócrita por saludar y, por tanto, declarar así fidelidad a una bandera que definitivamente no era la mía? Si no saludaba, ¿lo considerarían como un insulto, como una falta de respeto? Me imaginé que estaba visiblemente angustiado, porque, vacilante, levanté el brazo y luego lo dejé caer unos segundos después.

En ese entonces no noté ninguna reacción, pero más tarde ese mismo día el maestro Solana me reclamó durante la comida. ¿Por qué no había saludado a la bandera?, quiso saber. Le relaté mi confusión y movió la cabeza ligeramente disgustado. Nadie habría pensado que eres un hipócrita, dijo. "Al contrario, te hubieran aplaudido tu solidaridad". Así, el maestro Solana se había sentido decepcionado por mi aparente indiferencia hacia sus sentimientos patrióticos. Sin embargo, al día siguiente pasé a ver al subdirector, con quien había entablado una relación bastante sincera. Otra vez conté mi confusión durante la ceremonia a la bandera, así como el regaño del maestro Solana. El subdirector sonrió y me aseguró que, además del maestro Solana, probablemente pocos se habrían fijado. "No todos somos tan nacionalistas", concluyó con timidez.

Para el otoño de 1990, ya conocía bastante bien la rutina diaria. Traté de encontrarle sentido desde el punto de vista de los alumnos, así que siempre procuraba pararme o sentarme junto a ellos, esquivando a la mayoría de las autoridades adultas. Durante gran parte del día había que cambiar de salón para cada una de las siete clases de 50 minutos, con un recreo de 20 minutos alrededor de las 11 a.m. (véase la figura 4.1 más adelante). El turno matutino comenzaba a las 7:30 a.m. y terminaba cerca de la 1:40 p.m. Los alumnos permanecían con su grupo durante todas las clases, con excepción de los talleres y el recreo.

¿Cómo era ser un alumno en clase? El ambiente físico difería poco de un salón a otro, pero había que adaptarse a la idiosincrasia de cada maestro. Algunos les pedían a los alumnos que se formaran en filas ordenadas de un solo sexo a lo largo de la pared exterior del salón antes de dejarlos pasar a sentarse sin hacer ruido. Si un salón estaba sin vigi-

lancia cuando llegaban, los alumnos se sentaban o se pasaban el tiempo bromeando o platicando con sus amigos. Algunas maestras exigían que los estudiantes se levantaran formalmente y las saludaran ("Buenos días, maestra") cuando llegaban; otras simplemente entraban al salón y se dirigían a su escritorio sin decir nada. Los maestros también tenían estilos y personalidades diferentes en la clase. Una parte importante del aprendizaje de los alumnos era conocer y adaptarse a esas diferencias (Sandoval, 1998a, 1998b). Algunos maestros mostraban una considerable tolerancia a las conversaciones y juegos, incluso durante el tiempo que debían dedicar al trabajo académico. Otros eran mucho más estrictos y exigían silencio absoluto la mayor parte del tiempo. Los alumnos también conocían los estados de ánimo de los maestros. Algunos, como el maestro Solana, que exigía estrictas normas de disciplina y respecto, a veces se relajaban y bromeaban. "Hoy sí está de muy buen humor", me dijeron sus alumnos en más de una ocasión. Los estudiantes también tenían que adaptarse a diferentes conjuntos de procedimientos y expectativas académicas. Los maestros se distinguían por la manera de calificar las tareas, por el modo que preferían para que respondieran verbalmente (sentados o parados), por la preferencia hacia el trabajo en grupo frente al trabajo individual y las modalidades de evaluación.

Gracias a la distribución física del aula, los maestros podían vigilar muy bien las interacciones de los alumnos cuando querían. Yo mismo me sentí objeto de ese escrutinio. Siempre consciente del amable —pero revocable— permiso que el director me había otorgado para estudiar la escuela, me esforcé en seguir las reglas de los maestros. Sin embargo, los alumnos a menudo me incluían en sus redes comunicativas. En más de una ocasión me pidieron que pasara una nota o que diera la respuesta en un examen. Aprendí a emplear las mismas técnicas subrepticias que habían elaborado: miradas rápidas y furtivas al maestro, pasar las notas en libros "prestados", y cosas por el estilo. Tal vez debido a la eterna vigilancia, la mayoría de los alumnos parecían especialmente apegados a sus mochilas y a sus morrales. En un día cualquiera, debían llevar libros para cinco o seis clases distintas. A falta de casilleros o estantes, las mochilas eran el único espacio privado con el que contaban. A menudo se quejaban de su peso, pero dotaban a las

mochilas de significados distintivos personales y algunos las decoraban con recortes de revistas, juguetes y cualquier otro emblema de la cultura popular.

El recreo interrumpía el día escolar y les daba tiempo a los alumnos para que platicaran más libremente con sus compañeros o con otros amigos de la escuela. La mayoría compraba tortas o dulces y los devoraba rápidamente antes de iniciar un partido de basquetbol, voleibol o futbol. Otros encontraban algún lugar tranquilo para sentarse con sus amigos a comer, platicar u oír música. Otros más paseaban por toda la escuela, buscando hacer contacto con distintos grupos para contar chismes y "echar relajo". El recreo me pareció un turbulento caos hasta que descubrí los patrones de afiliación y conducta sociales. Aprendí la importancia que tenía ese tiempo para expresar y consolidar amistades. También aprendí que el uso del espacio señalaba diferentes categorías de alumnos. Los de los primeros grados se segregaban más por sexos. Casi todos los hombres jugaban futbol mientras que las mujeres se juntaban en grupos alrededor de la tienda para estudiantes. Por lo general, los más populares y de mayor edad ocupaban las áreas centrales en torno a la cancha principal de basquetbol. A veces colgaban una red de voleibol en la cancha de abajo y jugaban, lo cual atraía a la multitud. Mientras tanto, los más jóvenes, o los que provenían de familias socialmente más conservadoras, ocupaban espacios marginales en el patio, como los pasillos o los prados que están entre los edificios y atrás de éstos.

Después del recreo, todavía faltaban tres clases y los alumnos se mostraban cada vez más cansados o inquietos. En las últimas clases, los maestros a veces reconocían esta situación y relajaban los requisitos o dejaban que los estudiantes salieran más temprano. A medida que salían por las puertas de la escuela, casi todos se reunían con sus amigos y caminaban lentamente de regreso a su casa. Para muchos, ésta era una de las pocas ocasiones en las que podían conversar con sus amigos fuera de los confines de la escuela. Algunos se detenían a comprar más golosinas y refrescos, y formaban un pequeño círculo para platicar. Otros se entretenían con algún juego o se ponían de acuerdo a gritos para trabajar o jugar más tarde. Otros más sacaban los libros y se sentaban tranquilamente a copiar o a discutir el trabajo de un compañero.

La salida de la escuela era todo un espectáculo, pues los alumnos uniformados se esparcían en distintas direcciones, poblando las banquetas y las calles.

Ésta era, pues, la rutina diaria de la escuela, pero también había otro grupo de rituales y rutinas regulares en el año. Primero, el año escolar era interrumpido por las funciones académicas requeridas. El inicio del ciclo lectivo reunía a destacados funcionarios escolares, maestros, padres de familia y alumnos para escuchar discursos de motivación para el año entrante. Luego, la "entrega de boleta" de cada ciclo de calificaciones trimestrales se realizaba en una reunión de padres de familia y maestros. En esas ocasiones, las clases terminaban cerca de medio día para que los padres o tutores se reunieran con los asesores de grupo. Estas reuniones eran de las pocas oportunidades que tenían los maestros para hacer pronunciamientos generales acerca del desempeño del grupo. También permitían que los padres hicieran preguntas especiales acerca de sus hijos o, en algunos casos, que objetaran la autoridad del maestro. Algunos padres asistían con regularidad a las juntas de la Mesa Directiva en su calidad de representantes electos,¹¹ y otros desempeñaban cargos en la Sociedad de Padres de Familia. El otro acontecimiento al que los padres de familia asistían regularmente era el acto o fiesta de clausura, un festival de fin de año que tenía un gran significado simbólico (véase el capítulo 7; Levinson, 1998b).

La ceremonia de graduación era una de las grandes fiestas del año escolar. En su estudio de la política cultural de la educación en México durante las décadas de los años veinte y treinta, Mary Kay Vaughan (1997, pp. 93-94) describe la manera en que el Estado posrevolucionario fortaleció y embelleció los festivales y las celebraciones que existían en las escuelas. Organizados por los maestros de la localidad como una expresión de los principios igualitarios y del fervor patrio, los festivales cívicos servían para mediar los conflictos de clase en las comunidades al "promover la unidad entre las facciones". Las compe-

¹¹ Literalmente, la Mesa Directiva estaba compuesta por los directivos de la escuela, los maestros de las asignaturas clave y los representantes electos de los padres de familia de cada grupo escolar.

tencias deportivas, especialmente el basquetbol, permitían que los muchachos de comunidades rivales se unieran para enfrentar a un adversario común. En 1991, la ESF tenía un apretado programa de días festivos, tanto oficiales como no oficiales, a lo largo del año escolar. Entre las celebraciones oficiales o semioficiales estaban: el Día de la Independencia, el Aniversario de la Revolución, el Día de la Constitución, el nacimiento del ex presidente Benito Juárez, el nacimiento y el fallecimiento del ex presidente Lázaro Cárdenas y el Cinco de Mayo. En la mayoría de estos días festivos se requería la participación de los alumnos. Para el Día de la Independencia, un considerable contingente de la escuela se preparaba para marchar en el desfile de la ciudad junto con otras escuelas. Varios días escolares se acortaban para que los estudiantes pudieran practicar y organizarse para este desfile. Para éste y otros días festivos, los alumnos debían organizar discursos y presentaciones para conmemorar a los personajes o los acontecimientos que inspiraban la festividad. Estas ceremonias podían ir acompañadas de carnavales al aire libre o competencias de basquetbol. De este modo, los alumnos se unían a las formas rituales de identidad cívica y nacional.

Otras festividades seculares proporcionaban alivio a la rutina diaria y permitían que los miembros de la escuela renovaran su sentimiento de unidad. Los más importantes eran las celebraciones del Día de la Madre, el Día del Maestro, el Día del Estudiante y el Aniversario de la Escuela.¹² Cada una de estas festividades se celebraba con un día o medio día de asueto. Tradicionalmente, el Día de la Madre se celebraba con una kermés o "comida rotaria" en honor de las madres, que visitaban la escuela por montones. El Día del Maestro daba a los alumnos la oportunidad de mostrar su aprecio con regalos y la preparación de un programa de entretenimiento. El Día del Estudiante se celebraba casi siempre con un baile en la escuela. Por último, gracias al prestigio y a su importancia simbólica, la ESF celebraba cada marzo su aniversario con gran pompa. Se pintaban y arreglaban las instalaciones para ese

día, en el que varios dignatarios y ex alumnos de la escuela subían al podio de honor y ofrecían discursos alabando a la escuela.

La separación histórica entre la Iglesia y el Estado en México impedía que se celebraran abiertamente las festividades católicas en la escuela, aunque se reconocían y se adaptaban de diversas maneras. La Navidad y la Semana Santa eran las festividades más importantes y el calendario escolar nacional daba dos semanas de vacaciones en cada una de esas fechas. El Día de Muertos, que se celebra el 1 y 2 de noviembre, también era día de asueto. Ninguna otra festividad religiosa tenía un reconocimiento así, aunque las formas y los significados del ritual católico sí recibían cierta mención. Por ejemplo, la ceremonia anual de graduación se prestaba a la fascinante práctica del compadrazgo. Se esperaba que los alumnos que se graduaban eligieran a un padrino que los acompañara en ese día especial, tal como se eligen padrinos para otros acontecimientos importantes de la vida católica en México: nacimiento, primera comunión, confirmación y matrimonio.

El significado original del compadrazgo en la religión católica era contar con guías y asesores espirituales para el difícil trayecto por la vida. Sin embargo, en toda América Latina los antropólogos han estudiado el uso más bien pragmático de las relaciones de compadrazgo para construir redes de intercambio material y de seguridad (Wolf, 1956; Ingham, 1986). Por tanto, no fue sorprendente volver a ver funcionar esta práctica esencialmente religiosa en el contexto de una graduación escolar. Del mismo modo, maestros y directivos organizaban el inicio de la ceremonia para permitir que las familias asistieran a la iglesia a una misa de "acción de gracias".

Creados históricamente por la interacción de las culturas estatal y local, los espacios, los rituales y las rutinas escolares en la ESF entrelazaban elementos cívicos, religiosos y de identidad juvenil. Mostraban una manera en que la historia se convertía en estructura y proporcionaban importantes contextos institucionales para que los alumnos les dieran su propio significado. La forma en que se presentaba el conocimiento escolar, y la manera en que los maestros veían a los alumnos constituía otra influencia importante en la actividad de estos últimos.

¹² Menos importante, pero que también se celebraba de manera modesta, era el Día de la Amistad, o sea el 14 de febrero, día de san Valentín.

NOVEDADES EDUCATIVAS

Reflexión y debate

El cuerpo en la escuela

Oddo, Rubén (2001), "El cuerpo, el contexto y la escuela media", en *Novedades educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 124, abril, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 18-19.

TARIFA CONVENIO ADEPA - CORREO ARGENTINO: CORREO CENTRAL/ SUCURSAL 13 A
PUBLICACIÓN DE INTERÉS GENERAL - FRANQUEO A PAGAR - CUENTA N° 12414

*El cuerpo
es el mensaje*

Tienen futuro
las reformas

070
103



El cuerpo, el contexto y la escuela media

❖ Reflexiones sobre una asignatura pendiente

❖ Posibles acciones compartidas

Rubén Oddo

El adolescente vive intensos procesos de transformación que acontecen en el cuerpo y que irán dejando huellas según sean las vivencias personales y singulares que a cada uno le toque atravesar. La mirada de los otros, familiares, amigos, los modos de estar cerca o lejos de estos acontecimientos van a ir otorgando ciertos significados a estos cambios y el adolescente los va a percibir. La mirada de los otros les va a pesar. De esto se deduce que ciertas actitudes de repliegue sean bastante comunes en ellos.

Siguiendo los planteos de F. Dolto, veremos cómo el adolescente va re-elaborando su esquema corporal, entendido éste como el aspecto orgánico funcional y consciente que "especifica al individuo como representante de la especie humana". Al mismo tiempo, su imagen corporal, ya en un nivel inconsciente, también irá sufriendo cambios.

Por otra parte, conquistan más espacios, "salen solos", se agrupan, llevan dinero y compran (quienes lo tienen), desafían el control de los padres, quieren probar que pueden. Muchos beben y fuman, algunos se drogan. Buscan o inventan ídolos de la música o del deporte por lo general. Quieren ser como los adultos cuando no lo son todavía. En definitiva, una etapa de la vida conflictiva (no la única por cierto). Y en todos los aspectos señalados está presente el cuerpo. Advierto que estos aspectos no pretenden agotar la descripción de la adolescencia, sino simplemente he tomado algunos para ilustrar la presencia del cuerpo en estos cambios.

La disciplina y el cuerpo

La escuela media recibe a estos adolescentes mientras estos procesos de cambio se van sustanciando y es necesario decir que la conocida "escuela secundaria" ha tenido históricamente un enfoque disciplinador, controlador y muchas veces coercitivo respecto del empleo del cuerpo. (Severas normas disciplinarias, uniformes, formaciones para los desplazamientos, determinada ubicación de los bancos en el aula, muchas veces una tarima para que el docente pueda observarlos a todos.) Si bien podemos observar que en muchos casos estas modalidades se van modificando y orientando hacia terrenos más flexibles, aún falta mucho trabajo si queremos que la escuela sea un ambiente contenedor y confiable para los adolescentes, porque si el enfoque institucional va a girar sobre la hipótesis del control, va a ser imposible crear ese ambiente. Esto es así, debido a que se generan fuertes tensiones entre los intensos procesos de cambio que viven los alumnos y los esfuerzos institucionales por aquietar esas manifestaciones para que se concentren en las áreas de conocimiento, que de igual manera son necesarias.

La presencia del preceptor tiene mucha relación con esta necesidad de controlar y mantener la disciplina. El docente se ocupa de lo académico y el preceptor hace una tarea de administración y control de los alumnos en desplazamientos, recreos, horas libres, etcétera.

La existencia del rol del preceptor es típica de la "secundaria" y la respuesta está en esta necesidad de tener observados a los alumnos.



En la escuela, ¿hay espacio para el cuerpo?

Parecería, entonces, que es en el espacio de la educación física y el deporte donde el adolescente puede vivenciar experiencias de utilización del cuerpo en toda su potencialidad de juego y creación. Pero no siempre es así. Muchas veces esta disciplina endurece sus enfoques y opera a través de una práctica repetitiva, poco interesante, con pocas opciones, donde el alumno debe someterse al aprendizaje de las pautas motrices que fija el deporte, transformándose esto en una exigencia con muy poco sentido.

Muchas de las escuelas no cuentan con espacios o muebles adecuados; si los tuvieran podría haber mayor movilidad, los grupos no estarían obligados a permanecer tanto tiempo en aulas y la alternancia podría estar al servicio de la producción y la creatividad.

Esto tampoco es tarea fácil para el docente, porque está habituado a ciertos usos del espacio y puede verse muy desestructurado al pasar a dar una clase de historia en un patio. Tanto los alumnos como los docentes se van apropiando de los espacios a lo largo del tiempo y la modificación en su uso implicará un trabajo de reapropiación; esto podría otorgar mayor soltura y fluidez en el uso del cuerpo.

Además, hay que destacar que el cuerpo suele ser doblemente dejado de lado en muchas oportunidades. Digo *dejado de lado* y no *negado*. No sería correcto decir que el cuerpo está negado en la escuela, ya que hay estrategias y prácticas que recaen sobre él, pero si circunstancias en las que su aparición es soslayada cuando podría ser destacada.

Es dejado de lado muchas veces como recurso didáctico, ya que algunas áreas —como, por ejemplo, la geometría, la matemática, la literatura, la física, la geografía, etc.— pueden encontrar en el trabajo corporal una vía para reelaborar ciertos contenidos y brindarles una mirada diferente. No es el docente de educación física el único que puede proponer una tarea con el cuerpo. El cuerpo es portador de un potencial expresivo y comunicacional que podría ser abordado desde diversas áreas.

El otro aspecto que suele ser dejado de lado es el del tratamiento del problema del cuerpo como eje de contenidos, esto también en diferentes asignaturas. No es común escuchar desarrollos en clase sobre el cuerpo, sobre los cuerpos de los individuos en sus diferentes marcos históricos y sociales, hurgando en sus concretas condiciones de existencia. ¿Qué se podrá decir del cuerpo de un esclavo o de los cuidados que recibía el cuerpo del rey? ¿Cómo habrá sido asimilado por los cuerpos de los soldados el cruce de Los Andes? A pesar de los avances en las ciencias sociales, aún permanece en el ámbito escolar la tendencia a nombrar y explicar los acontecimientos de una manera abstracta, lo cual consigue que los alumnos tengan pocas posibilidades de identificarse con personas, con hechos, con procesos.

Sobre estas consideraciones que hacen al complejo lugar del cuerpo en la escuela, habría que entretener otras que no tienen que ver directamente con la vida escolar, pero sí tienen que ver con los adolescentes y desde ahí repercuten en la institución.

En un contexto social que alberga altos porcentajes de desocupación, donde los que tienen trabajo temen perderlo, donde los padres tienen poco tiempo o poca disposición para atender la demanda de los hijos, es evidente que el sentimiento de desamparo y soledad va a instalarse rápidamente. A un adolescente en pleno proceso de cambio lo espera un contexto movido, inestable y a él le va a costar encontrar un lugar donde apoyarse.

El cuerpo en un contexto de miedo

En la actualidad, el miedo se hace presente en un lugar donde no debería estar. Por ejemplo, en el camino de iniciarse en el goce de su sexualidad, el adolescente puede encontrarse con el SIDA, por lo cual deberá tomar ciertas precauciones, pero no deja de ser casi siniestro que hoy estemos sufriendo una relación tan estrecha entre el placer y la muerte.

Por otra parte, los adolescentes hablan mucho de fútbol y de música. Pero la violencia actual en los estadios de fútbol hace que sea muy peligroso ir a ver un partido. Quien va a la cancha va con miedo, debe tomar muchas previsiones y ser muy cuidadoso. La fiesta puede empañarse con facilidad. El cuerpo peligra nuevamente.

Lo mismo ocurre con el caso de los recitales de música.¹ Para las chicas, la publicidad les tiene preparado un mundo de felicidad siempre y cuando se adapten a los dictados de la moda y a modelar su cuerpo según se indica. La delgadez paradigmática de los 90 ha conducido a muchas de ellas a la anorexia y otros trastornos en la alimentación y el uso del cuerpo. La obesidad es mal vista hasta el extremo de la discriminación, pero la comida propuesta para ellos sigue siendo hamburguesas y papas fritas con gaseosas.

No olvidemos, además, que en la Argentina, las propias fuerzas armadas elabora-

ron una particular manera de tratar los cuerpos: hacerlos desaparecer, ya fueran niños, adolescentes o adultos, lo cual abrió las puertas a la apropiación ilegal y otros delitos. También fueron voladas la Embajada de Israel y la AMIA, con decenas de muertos (adolescentes también), y la justicia aún no encontró a los responsables. Son estos momentos de nuestra historia reciente los que hacen que no sea fácil hablar del cuerpo, pero, a su vez, esto se torna irremediable.

En este estado de las cosas, aumentado por las cada vez más marcadas diferencias económicas sociales, se genera un marco de alta vulnerabilidad, donde la posibilidad de la caída en síntomas de angustia, depresión, intentos de suicidio, agresión, etc., van a estar cada vez más cerca, porque ya se rompieron las barreras de contención fundamentales: las comunitarias y las familiares.

Los desafíos de la escuela

Frente a este cuadro de situación que afecta centralmente al cuerpo, la escuela debe repensar su lugar como institución que alberga determinado nivel de esta problemática para que los alumnos puedan aprender y no terminen en el abandono. Para eso, los alumnos deberán percibir mayores niveles de contención.

Si el cuerpo no es sólo organismo, si tiene valor significativo, como lo ha explicado extensamente el psicoanálisis, si tiene valor para comunicar y expresar, la escuela y los docentes deben ser un ámbito de decodificación de esos sentidos para luego generar estrategias que mejoren y otorguen fluidez a la comunicación.

En este sentido sería necesario aportar a la formación de los docentes y al trabajo institucional con ellos. En general, los docentes conocen sus disciplinas y quizás abordar trabajos con el cuerpo y desde el cuerpo les resulte extraño e incluso les parezca carente de contenido.

Una primera etapa debería ocuparse de brindarles a los docentes una práctica de trabajo corporal orientada a ellos mismos, como formación personal para que puedan

experimentar el cuerpo desde su aspecto lúdico y creativo.

Sin este pasaje es imposible pensar en una práctica posterior como coordinadores. Desde este tipo de formación, el docente podrá construir elementos para una lectura de lo corporal expresivo y elaborar posteriormente una devolución. Los gestos, las posturas, el uso de los espacios, los ritmos de la acción tienen características singulares en cada sujeto y en cada situación y son portadores de un significado que espera que alguien lo recepcione. No podrá establecerse una correspondencia exacta en el sentido de que "tal gesto quiere decir tal cosa", eso sería banalizar la cuestión. El eje del trabajo pasaría por darle sentido al conjunto de significantes que surgen, contextualizados en la situación y la singularidad de los sujetos que participan.

Incluir lo corporal en la tarea pedagógica no es sólo hacer una dramatización en algún momento del año, sino poder interactuar con los múltiples y singulares significados que los cuerpos y su mutua interacción viabilizan, incluyendo esta mirada de manera permanente en el trabajo.

Muchas veces la agresión, el vidrio roto, el banco dañado, el compañero discriminado, o la dificultad en el aprender son producto de un conflicto sin nombre, sin palabra, producto de lo no decodificado y lo no simbolizado. Es parte de nuestro rol de adultos, no sólo de docentes, ofrecer un marco para que esas decodificaciones se produzcan.

Las prácticas corporales, lejos de ser comprendidas como un abecadaje *light* y sin contenido, deberían ser consideradas como una vía privilegiada para abrir nuevos senderos en la comunicación entre alumnos y entre docentes y alumnos. Esto requiere una formación y se vincula con la psicohigiene del rol.

Ante tanta preponderancia de la palabra, convendrá tener en cuenta que el cuerpo del adolescente busca su lugar tanto en la escuela como en la comunidad. El trabajo con el cuerpo, desde diversas técnicas y estilos, puede ser una vía, aún soslayada que facilite la comunicación y ayude a sembrar con nuevas semillas los territorios del aprendizaje placentero y creativo. ■

INFORMACIÓN ADICIONAL

Nota

1. El caso Walter Bulacio, el adolescente que fue muerto en una comisaría al salir de un recital, sigue estando fresco en la memoria.

Bibliografía

Souto de Asch, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
Bleger, José, *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1962.
Bernard, Michel, *El cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

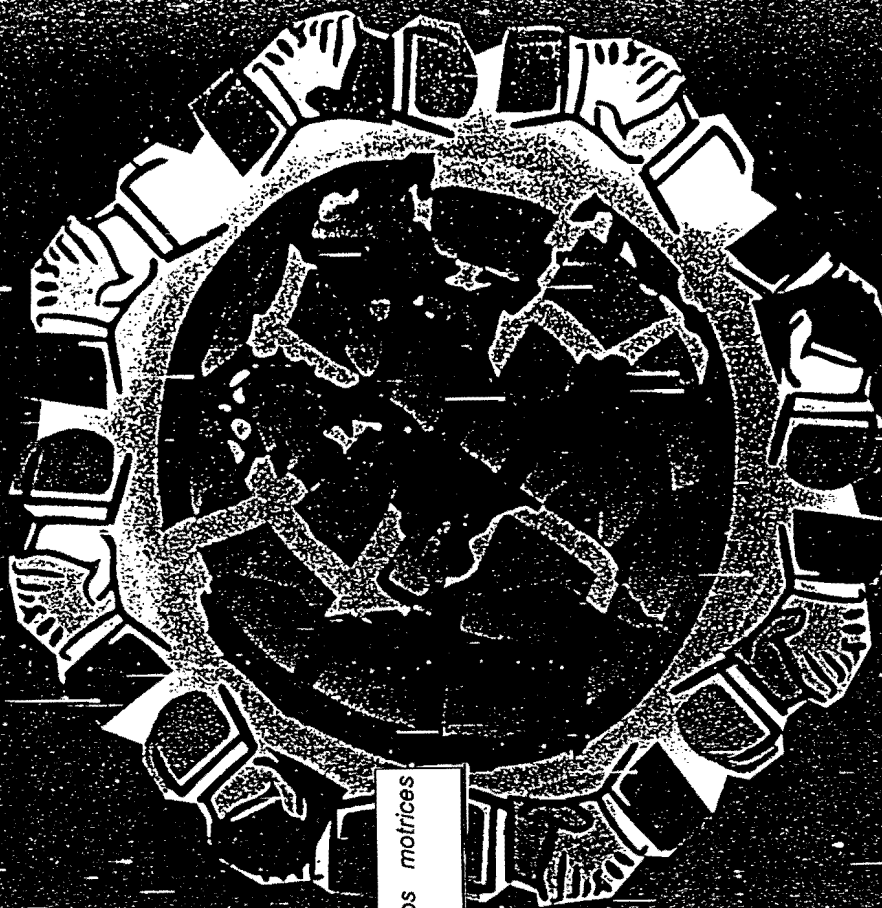
Matoso, Elina, *El cuerpo: territorio escénico*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
Dolto, Françoise, *La imagen inconsciente del cuerpo*, Buenos Aires, Paidós, 1990.

Rubén Oddo es profesor de Educación Física, licenciado en Ciencias de la Educación, psicólogo social y psicomotricista.

Bloque III

La articulación de los tres niveles de educación básica. Contribuciones de la Educación Física para lograr una formación integral y de calidad

JUEGOS MOTRICES COOPERATIVOS



Bantulà Janot, Jaume (s/f), "Atención de la diversidad", en *Juegos motrices cooperativos*, Barcelona, Paidotribo, pp. 7-10.

JAUME BANTULÀ JANOT



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

107

074

Introducción

1. ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

El currículum establecido a partir de la reforma educativa cumple con la finalidad básica de atender a todo el alumnado para proporcionarle un marco de aprendizaje que facilite su progreso en el desarrollo de diferentes tipos de capacidades (motrices, sociales, cognoscitivas, afectivas, expresivas, etc.).

Los principios sobre los cuales se fundamenta dicho currículum son: la enseñanza comprensiva, la atención a la diversidad y la enseñanza personalizada. Estos principios están íntimamente interrelacionados entre sí.

La enseñanza comprensiva contribuye a aportar coherencia y rigor a la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, avanzando a partir de aquello que se sabe y no de aquello que no se ha aprendido.

Una concepción comprensiva implica, a su vez, asumir la diversidad del alumnado. No sólo es conveniente no separarlo ni clasificarlo en función de sus diferencias, sino que hace falta definir planteamientos sobre su tratamiento y prever estrategias para dar respuesta a estas diferencias, entendiendo la diversidad como algo positivo y enriquecedor y no como un elemento segregador y discriminatorio. Ser diferentes no es una característica específica del alumnado, lo es también de los docentes y de todas las personas que conforman la sociedad humana.

Esta enseñanza comprensiva, que asume la diversidad, obliga a tener muy en cuenta la enseñanza personalizada para poder dar respuesta a las diferentes realidades y necesidades del alumnado. Representa acudir a estrategias que tengan en consideración los diferentes ritmos de aprendizaje y las dificultades que se presentan durante la secuencia de enseñanza-aprendizaje, tanto en el ámbito cognoscitivo y de la comprensión como en los ámbitos motrices y socio-afectivos.

El lector no dudará de la validez de los principios hasta ahora planteados; pero ¿cómo adecuar y hacer posible en la práctica docente estos principios?

Sin duda, considerar la diversidad no es una tarea que afecte únicamente a una sola área curricular, sino que tiene que ser abordada desde las diferentes áreas que configuran el currículum, ya sea ésta contemplada desde una perspectiva disciplinar o interdisciplinar.

Se necesita una cohesión mínima del equipo docente sobre los principios integradores y una aplicación transversal en la programación de aula, en los comportamientos reales hacia el alumnado, en los valores y las actitudes que se transmiten cotidianamente, en los criterios y en la práctica de la resolución de los conflictos, en la normalización del centro, en la promoción de los valores de la convivencia, de la tolerancia, de la solidaridad y del respeto a la diferencia.

El profesorado, de manera conjunta, en la elaboración de los proyectos educativos y en los proyectos curriculares de centro, tiene que mostrar el currículum aculto y revisar de manera explícita no sólo las estrategias metodo-

lógicas empleadas en la consecución de unos determinados contenidos y objetivos, sino también cuestionar la coherencia, validez y eficacia de éstos.

El problema no es únicamente resolver cuál es la mejor manera de guiar las intenciones educativas, sino, sobre todo, poner en el punto de mira, en primera instancia, las propias intenciones educativas.

Establecer unos determinados objetivos y contenidos en lugar de otros constituye de hecho una tarea que además de ser prioritaria, determina el proceso. Es a partir de su secuenciación en los diferentes niveles de concreción que van a realizarse determinadas actividades y no otras, y que se van a emplear determinados recursos y materiales en lugar de otros, estableciendo actividades de evaluación para contrastar el grado de adquisición de los objetivos y contenidos fijados.

En este sentido, educar en la diversidad más que un recurso didáctico es una actitud y una convicción cultural o ideológica, y se convierte en un contenido esencial a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si lo que se pretende es preparar a las personas para que se integren activamente en la sociedad de manera crítica y creativa.

La educación física, por tratarse de una disciplina fundamentalmente procedimental en la cual también juegan un papel importante los contenidos actitudinales, es una de las áreas curriculares que mejor permite ahondar en el tratamiento de la diversidad.

El presente volumen, que gira en torno a la presentación de abundantes juegos cooperativos, pretende ser una eficaz herramienta para que alumnos y alumnas reconozcan, valoren y acepten la diversidad de opinión y de acción. Entre otras posibles opciones se ha escogido el juego porque, ¿qué hay mejor que aprender jugando? Con toda la intención pedagógica estos juegos tienen exclusivamente una estructura cooperativa, porque la cooperación es considerada como un contenido imprescindible a la hora de educar en el respeto y en la tolerancia por las diferencias.

La selección expuesta permite profundizar en las dos estrategias válidas para el tratamiento de la atención a la diversidad, siendo la combinación de ambas la que va a permitir un mayor desarrollo de las potencialidades de todo el alumnado.

La primera consiste en profundizar en las situaciones de diversidad. Se trata de respetar e, incluso, promover e intensificar los aspectos diferenciadores: valores culturales, sexo, intereses y motivaciones, ritmos y proceso de desarrollo, heterogeneidad de capacidades, peculiaridades individuales, multiplicidad de puntos de partida, etc.

En esta estrategia predominan las tácticas que subrayan las diferencias y, sin olvidar que las personas tienen numerosas características comunes, hace hincapié no en las concordancias sino precisamente en todo aquello que hace que no todo el mundo piense igual, sienta y actúe de una misma manera.

Desde la educación física no se tiene que conseguir una respuesta motriz única y válida para todos y todas, sino mejorar la competencia motriz del alumnado en relación a las especificidades y características individuales y de grupo.

La segunda estrategia impulsa a la superación de situaciones de diversidad: estriba en igualar, compensar, sensibilizar; tiende a la aproximación de los niveles y de las situaciones de partida desiguales —ritmos y procesos de desarrollo—; desigualdades de origen sexista; desajustes importantes en relación a los objetivos convenidos socialmente; necesidades educativas especiales; disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales, etc.

Esta línea de actuación persigue la homogeneización, el establecimiento de la igualdad por encima de las diferencias.

Ambos modelos de actuación enunciados pueden ser llevados a la práctica a través de la experimentación lúdica que nos brinda el juego cooperativo.

EL CUERPO Y SU IMPLICANCIA EN EL AREA EMOCIONAL

Benno Becker (Brasil)
bennojr@voyager.com.br



Estamos viviendo en medio de una revolución del cuerpo. La imagen corporal puede ser vista como la relación entre el cuerpo de una persona y los procesos cognitivos como creencias, valores y actitudes (Volkwein & McConatha, 1997). Desde este punto de vista la imagen corporal puede ser definida como una representación interna, mental, o autoesquema de apariencia física de una persona.

Las personas aprenden a evaluar sus cuerpos a través de su interacción con el ambiente. De esta manera, su autoimagen se desarrolla y es evaluada continuamente durante la vida entera (Becker Jr, 1999). En realidad la imagen corporal es una entidad multifacética que comprende las dimensiones física, psicológica y social (Volkwein & McConatha, 1997). Tempranamente el hombre y la mujer desarrollan un esquema corporal o estructura cognitiva a través de la percepción de como sus cuerpos son estructurados. Producto del modelo que reproducen medios comunicación de masas hacia los cuerpos atractivos, no nos sorprende que una parte de nuestra sociedad se lance a la búsqueda de una apariencia física idealizada. La exposición de modelos de cuerpos hermosos está determinada en las últimas décadas por una compulsión a buscar una anatomía ideal, determinando, sobre todo en las mujeres, un aumento en los trastornos de la alimentación como la anorexia nerviosa y la bulimia (Nagel & Jones).

Ese proceso tiene un impacto negativo sobre la autoimagen de las mujeres que se sienten obligadas a tener un cuerpo delgado, atractivo, en forma y joven. Y una imagen corporal negativa puede determinar la aparición de una baja autoestima y depresión, o sea, sufrimiento. Wichstrom (1995) investigando a 11.315 adolescentes de Noruega, con el Test de Actitudes de Alimentación, verificó que los trastornos de alimentación (anorexia y bulimia) estaban influidos por factores como la adopción de ídolos con cuerpo perfecto, insatisfacción corporal, falta de apoyo familiar, depresión y ansiedad. Koenig &

Becker, Benno (1999), "El cuerpo y su implicancia en el área emocional", en *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*, año IV, núm. 13, marzo, <http://www.efdeportes.com/ef13/bennoe.htm>, pp. 1-4.

Wasserman (1995) examinando 234 universitarios (155 mujeres y 79 hombres) examinando la relación entre la depresión y los problemas de alimentación, verificó que la depresión era alta entre los sujetos que tenían imagen corporal negativa y que atribuían una gran importancia a la apariencia física. Para éstos, no controlar la dieta era el principal factor determinante de culpa y depresión.

En un estudio que realizó Ross (1994) entrevistó por teléfono a 2.020 adultos; con edades entre 18 y 90 años, para verificar la consecuencia negativa de la obesidad sobre la salud mental y si las consecuencias negativas son producto de la falta de ejercicio. Los resultados mostraron que la obesidad no causa depresión en distintos niveles sociales, con excepción del grupo de alto nivel de educación. El obeso tiende a realizar más dietas que los que no son obesos. La mujer de nivel intelectual superior realiza más dieta que los sujetos obesos de otros niveles intelectuales. El obeso está más preocupado por su estado de salud causado por la falta de ejercicios que el resto de las personas. *La salud endeble y la dieta están asociadas con la depresión entre los obesos.*

Podemos observar factores culturales y sociales que afectan el desarrollo de la imagen corporal del ser humano y sus consecuencias cuando se busca mejorar la aptitud física en los gimnasios.

La edad y el cuerpo

La edad es una variable importante para la forma como el ser humano se percibe a sí mismo y es percibido. Aunque la cultura contemporánea asocie la vejez con la pérdida de la salud y de la actividad, un significativo número de personas mayores mantiene la salud y la capacidad física. Una capacidad física endeble hace que el sujeto se perciba más viejo y es percibido de esta manera por los demás. La proporción de personas mayores que tienen una forma física vigorosa es mayor. Sin embargo no ha sido comprobado que el ejercicio prolongue la vida, sus efectos sobre el aparato inmunológico puede prevenir enfermedades e influir en la calidad de vida del adulto mayor (Butler, 1988). El mismo autor se refiere a la revolución de la longevidad, que ha transformado el significado físico, psicológico y social de la vejez.

Efectos socioculturales del ejercicio sobre la imagen corporal

El fenómeno del Fitness es una construcción de las sociedades industrializadas, ya que la mayor parte de las personas que asisten a los gimnasios provienen de los sectores medios hacia arriba. Existe un aumento en poner el énfasis en el cuerpo (sexualidad, seducción, etc.) y una preocupación en torno a él (salud). La mujer tiene una mayor asistencia que los hombres a los gimnasios, y en el deporte el hombre tiene predominio. Por otra parte, el cuerpo ya no es más necesario en los procesos de producción, a partir de la evolución de los procesos tecnológicos y de la racionalización del trabajo en el mundo. De esta manera, la transformación mundial en lo que atañe a la búsqueda de la forma física puede ser una inversión importante para la mejora de la imagen corporal del ser humano.

Uno de los axiomas de la terapia psicomotora es que la estima corporal influencia la autoestima. Eso significa que sentirse bien con el propio cuerpo producirá un efecto general de bienestar. Desde este punto de vista la estima corporal y la autoestima están relacionadas. Se supone, entre tanto, que la autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar, y lo social. Este modelo se refiere al dominio específico de la autoestima como competencia (Marsch & Shavelson, 1985).

El mayor aporte a la teoría de la autoestima fue la aceptación de la multidimensionalidad. Los sujetos pueden tener diferentes percepciones de ellos en aspectos diferentes de su vida. Esa idea fue desarrollada y después confirmada por Harter (1988), llevó al descubrimiento de perfiles. Estos perfiles comprenden varias subclases, cada una con la capacidad de evaluar la autopercepción dentro de un dominio específico. Harter y colegas (Harter & Pike, 1983; 1984; Harter, Pike, Efrom, Chao & Bierer, 1983) comprobaron que la autoestima consiste en diferentes dominios que son diferenciados de acuerdo con la evolución de la edad. Uno de esos dominios es la capacidad física percibida.

Resultados de investigaciones anteriores (Bjorntorp, 1991), consideran que diversos factores psicológicos y psicosociales pueden influir sobre la circunferencia de la cintura humana. Bajo condiciones de stress las respuestas neuroendócrinas y endócrinas llevan al incremento de la gordura visceral (Bjorntorp, 1991). El aumento del grosor de la cintura fue encontrado en varias personas con altos niveles de depresión y ansiedad (Wing et al., 1991; Lloyd, Wing & Orchard, 1996). De alguna manera, la circunferencia de la cintura es un importante factor para el autoconcepto corporal (Sorensen et al., 1997). La redondez de la cintura puede ser una motivación importante para el cambio de conducta en la alimentación y la participación en un programa de ejercicio físico.

Estos son algunos estudios que presento en este espacio, atendiendo a muchas consultas que surgen sobre el tema. El CUERPO en realidad es una fuente inagotable de investigaciones. Las referencias expresadas aquí buscan, de manera general, llamar la atención en la necesidad de que tratemos mejor al cuerpo para mejorar nuestra área emocional y consecuentemente proporcionar una mejor CALIDAD para nuestra VIDA.

Bibliografía

- BECKER JR., B. (1999) *Manual de Psicología Aplicada ao exercício & Esporte*. Porto Alegre: Edelbra.
- BJORNTORP, P. (1991) *Visceral fat accumulation: The missing link between psychosocial factors and cardiovascular disease?* J. Intern. Med. 230; 195-201.
- BUTLER, R. (1988) Health and aging: The new gerontology. In J. Schroots, J. Birren, & A. Svanborg (Eds.) *Health and aging: Perspectives and prospects* (pp. 146-153).
- HARTER, S. (1988) Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a lifespan perspective. In J.K. Kulligian & R. Sternberg (Eds.)

113

3

080

- Perception of competence and incompetence across lifespan*. New Haven, CT: Yale University.
- HARTER, S. & PIKE, R. (1983) *Procedural manual to accompany: the Pictorial Scale for Perceived Competence and Acceptance for young children*. Denver, CO: University of Denver.
 - HARTER, S. & PIKE, R. (1984) *Procedural manual to accompany: the Pictorial Scale for Perceived Competence and Acceptance for young children*. *Child Development*, 55, 1969-1982.
 - HARTER, S. & PIKE, R., EFRON, C., CHAO, C. & BIERER, B. (1983) *Procedural manual to accompany: the Pictorial Scale for Perceived Competence and Acceptance for young children. Manual*. Denver, CO: Univ. Of Denver.
 - KOENIG, L.J. & WASSERMAN, E.L. (1995) Body image and dieting failure in college men and women: Examining links between depression and eating problems. *Sex roles*, 32 (3-4), 225-249.
 - LLOYD, C.E., WING, R.R. & ORCHARD, T.J. (1996) Waist to hip ratio and psychosocial factors in adults with Insulin-dependent Diabetes Mellitus: The Pittsburg Epidemiology of Diabetes Complications Study. *Metabolism*, 45 (2) 268-272.
 - MARSCH, H.W., & SHAVELLSON, R. (1985) Self-concept: its multifaced hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
 - NAGEL, K. & JONES, K. (1992) Sociological factors in the development of eating disorders. *Adolescence*, 27, 107-113.
 - ROSS, C.E. (1994) Overweight and depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 35 (1), 63-79.
 - SORENSEN, M., ANDERSEN, S., URSIN, H., HJERMAN, I. & HOLME, I. (1997) It is the size that counts: Waist circumference, self concept, and intervention effect on cardiovascular risk factors. In R. Lidor & M.Bar-Eli (Eds.) *Innovations in Sport Psychology: Linking theory and practice*. (pp.649-651) Tel-Aviv: ISSP.
 - VOLKWEIN, K. & MCCONATHA, J.T. (1997) Cultural contours of the body - The impact of age and fitness. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.) *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice*. (pp. 744-746) Tel-Aviv: ISSP.
 - WICHSTROM, L. (1995) Social, psychological and physical correlates of eating problems: A study of the general adolescent population in Norway. *Psychological Medicine*, 25 (3), 567-579.
 - WING, R.R., MATHEW, K.A., KULLER, L.H. ET AL. (1991) Waist to hip ratio in middleaged women. Association with behavioral and psychosocial factors and with changes in cardiovascular risk factors. *Atheroscler Thromb*, 11: 1250-1257.

Imagen

León Ferrari. MUJER. 1997. Palabras de "El amenazado", Borges 1972, escritas en Braille sobre "Les Chevaux" de Man Ray, c. 1929; "Me duele una mujer en todo el cuerpo". 23,5 x 17,5 cms. Arte BA '98.
Gal. Alvaro Castagnino. Balcarce 1016. Buenos Aires.

NOVEDADES EDUCATIVAS

Reflexión y debate

El cuerpo en la escuela

TARIFA CONVENIO ADEPA - CORREO ARGENTINO: CORREO CENTRAL/ SUCURSAL 13 A
PUBLICACION DE INTERES GENERAL - FRANQUEO A PAGAR - CUENTA N° 12414



Bottini, Pablo, Daniel Calmels, Haydée Echeverría y Raquel Guido (2001), "Mesa redonda: el cuerpo y la escuela. El cuerpo es el mensaje", en *Novedades educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 124, abril, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 6- 11.

Tienen futuro
las reformas

115
082



El cuerpo es el mensaje

Poner el cuerpo

El cuerpo de los niños, de los adolescentes y de los maestros, el cuerpo que aprende, el cuerpo acorralado y el cuerpo en libertad.

¿Qué sucede con el cuerpo en la escuela?

Hemos invitado a un grupo de especialistas a debatir sobre estas cuestiones, a veces opacadas por las urgencias políticas y didácticas.

Todos ellos dejarán claro, en las páginas que siguen, que es imposible pensar en el desarrollo cognitivo sin considerar lo corporal, lo afectivo, lo emocional.

Daniel Calmels, autor de *Cuerpo y saber*, *Espacio habitado*, *El cuerpo en la escritura* y *Del sostén a la transgresión*—obras que, revisadas y ampliadas, serán editadas en breve por Novedades Educativas—comparte junto a Raquel Guido, Haydée Echeverría y Pablo Bottini, una mesa redonda, seguida por opiniones y artículos de Rodolfo Rozengardt, Sandra Cedrón, Ángela Aisenstein, Silvina Gvirtz y Rubén Oddo.

DANIEL CALMELS: ¿Cuando hablamos de cuerpo, todos pensamos en lo mismo?

En muchos casos se piensa en la idea de cuerpo como algo dado, construido. El concepto de cuerpo con el que trabajamos en los últimos años, siguiendo a autores como Sara Pain y Alicia Fernández, implica un cambio de posición. En la medida en que el cuerpo no es reconocido como un fenómeno diferente de la vida orgánica y es tomado como algo dado, se “corre” del currículo. Así, queda sin definir un campo de observables como la gestualidad, la actitud corporal, las praxias constructivas, la mirada, la escucha...

HAYDÉE ECHEVERRÍA: Cuando el niño entra en las instituciones educativas, se produce un corte: tiene que des-erogenizar su cuerpo, dejar de lado lo que fue acariciado, mimado y sostenido por su madre, y comportarse con un cuerpo extraño a sí mismo.

En general, no se tiende a incorporar el pasaje de los aprendizajes por el cuerpo y esto va en desmedro de la adquisición de los conocimientos en la escuela. No es posible desconocer los aspectos erogénicos que lleva el niño en la historia, en la construcción arcaica de ese cuerpo, desde el momento en que estaba en el seno materno. A veces, entre las aulas de los jardines de infantes, en donde se trabaja tanto con el cuerpo—donde se da lugar a la expresión corporal, a los cantos, al goce—y la escuela primaria se produce un corte que impide retomar ese goce. En la adolescencia vuelve como una exacerbación de lo corporal, tal vez, en parte, por el período de latencia forzosa a que lleva la institución educativa. Se entra en la escuela primaria; se coloca el guardapolvo y se acabó toda una historia.

RAQUEL GUIDO: El cuerpo del docente primero fue cuerpo de niño y pasó por la cultura escolar, entonces, ¿cuánto tiempo lleva de cuerpo disciplinado?

Creo que el cuerpo, dentro de la cultura escolar, es tenido en cuenta cuando hace ruido, cuando se produce algún desorden. No se tiene en cuenta desde el inicio, en la construcción del sujeto, en la construcción del saber, o desde la perspectiva de Merleau-Ponty, que lo define como un ser y estar en el mundo.

PABLO BOTTINI: A partir de las reformas curriculares, parece que ha habido una “bajada en cascada” de contenidos desde primer grado a sala de cinco años, desde la sala de cinco a la de cuatro, etcétera. Ahora vemos que los niños de primer grado ya no dibujan, no tienen gusto por el color, por investigar sobre las hojas, por explorar, en función de una enorme primacía de la letra y el trazo gráfico. Y han pasado a segundo plano aquellas expresiones más ligadas a la investigación del quehacer del cuerpo—aunque acotado en la praxia fina—, más ligadas a lo creativo, a lo artístico. Ahora encontramos niños que pueden dibujar bastante bien el diseño de la letra, pero no pueden dibujar el cuerpo de una persona o representar una casa, lo que era tradicional y clásico.

Se prioriza lo supuestamente relacionado con un mejor desarrollo cognitivo, cuando desde la neurofisiología se sostiene que no hay posible soporte de un desarrollo cognitivo real si no hay una relación fluida de los primeros razonamientos emocionales, que después serán los lógico-matemáticos. Antes había más tiempo de experimentación a través de lo sensorial, de la coordinación ojo-mano, antes de llegar a algo parecido a una letra. Hoy la escuela exige la escritura.

¿Se ha descuidado en general el desarrollo emocional?

P.B.: En mi formación como maestro, se enfatizaba la idea de trabajar la diferencia entre los niños, se planteaban las experiencias lúdicas, la “experiencia directa” del alumno.

Se salía al patio y se caminaba por las marcas trazadas con

diferentes formas para favorecer el aprendizaje de la escritura. Estas propuestas permitían un acercamiento a los espacios, primero en marcas que había que seguir, después se trasladaban esos movimientos a grandes papeles, luego a la hoja.

Se jugaba con el cuerpo, se trabajaba la noción de espacio, de apertura, de renglón o margen. Toda esta faz lúdica parece haber desaparecido.

R.G.: Los diseños curriculares para la educación básica en arte legitiman el cuidado, lo emocional, la posibilidad de articu-





"Antes había más tiempo de experimentación a través de lo sensorial, de la coordinación ojo-mano, antes de llegar a algo parecido a una letra. Hoy la escuela exige la escritura."

Pablo Bottini

lar el juego en la construcción del conocimiento. Pero, en la escuela, en realidad, no siempre se capta la dimensión lúdica, o la noción de sujeto creador.

En la escuela dirigida por Olga Cossettini, en Santa Fe, todo esto ocurría de manera fluida, porque estaba dentro de la vida cotidiana de los sujetos. Se trata entonces de conservar lo que fue.

"El cuerpo es nuestro medio general para poseer un mundo."

Merleau-Ponty, Maurice,
Fenomenología de la Percepción

Pero esta valiosa experiencia fue muy acotada y nunca se generalizó en la escuela pública... ¿No estamos idealizando un pasado en donde el "aprestamiento" funcionaba, en realidad, como forma de disciplinamiento?

P. B.: Sucede que se han dejado de lado los aspectos positivos de ciertas prácticas como el aprestamiento. Como eso no funcionaba, directamente toda esta dimensión ha desaparecido. Hay pocas propuestas de capacitación que revitalicen la función del juego o el proceso de construcción corporal como temas que tienen que retomarse desde la actividad educativa.

Hay experiencias que no tienen que volver a ser repetirse tal cual sucedieron, pero hay aspectos que pueden ser rescatados y valorados.

H. E.: Tendríamos que rescatar y revalorizar la importancia del tiempo dedicado al juego dramático, que es tan constitutivo como los otros tipos de juego. Des-subjetivizar los conocimientos, des-apropiarlos del cuerpo, atenta contra la

Tonucci en Novedades

El cuerpo y la escuela



FRATO '01

identidad humana; una identidad basada en el amor, la solidaridad.

Por otra parte, el concepto de sostenimiento está bastante desvalido en los currículos y en la formación de los docentes. Al docente habría que brindarle elementos para que se capacite en el nivel de lo que implica el sostenimiento psicológico del niño, necesario para cualquier ser humano, para incursionar en el conocimiento, porque siempre lo desconocido produce un cierto temor. Ese sostenimiento tiene una historia que parte del psicoanálisis inglés, de los conceptos de John Bowlby, pero que no ha prendido en la formación docente. Se trata de aspectos ideológicos que se están dejando de lado.

Hace más de cincuenta años que se está hablando de sostenimiento y de base segura, sería lógico que se incluyera dentro de la formación. Tendríamos que interesar a las autoridades en esto.

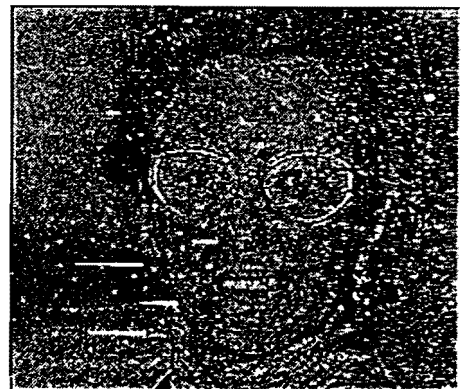
R. G.: Estos conceptos pasan por lo cognoscitivo y por lo ontológico, tienen que ver con un aprendizaje desde el ser. No se pueden aprender si no es a través de la experiencia del sujeto en su propia formación. Los maestros se dan cuenta de la distancia que hay entre las propuestas y lo que ocurre en el aula, pero les faltan elementos para intentar acortarla, no fueron formados para ello. El cuerpo del docente también sufre.

Podemos hablar de maltrato del cuerpo en el espacio escolar, pensando en la

noción de cuerpo en un sentido de unidad, atravesada por lo biológico, lo simbólico y lo afectivo.

H. E.: El docente cuida al niño, pero ¿quién cuida el cuerpo del docente? No está contemplado, por ejemplo, el cuidado de su voz, la prevención del deterioro corporal. Siempre parece que el cuerpo está en segundo lugar y desvalorizado. No hay nadie que cuide al que cuida, hay una falta de sostenimiento.

Así como se desvalorizan cuestiones relativas al cuerpo, hay otras que parecen haber cobrado fuerza, incluso entre los niños pequeños, co-



¿quién cuida el cuerpo del docente? No está contemplada la prevención del deterioro corporal. Siempre parece que el cuerpo está en segundo lugar y desvalorizado.

Haydée Echeverría

NOVEDADES EDUCATIVAS 7

El cuerpo en la escuela y en Internet

<http://www.terra.es/personal/psicomot/>

Página de la psicomotricidad

Esta página Web ofrece y recoge información sobre psicomotricidad. De especial interés para quienes quieran saber qué es la psicomotricidad y qué sucede en torno a ella en España e Iberoamérica.

Incluye los siguientes ítems: Qué es la psicomotricidad; Ámbitos de desarrollo de la psicomotricidad; La psicomotricidad en España y en Europa; Recomendación de libros de psicomotricidad; Artículos sobre psicomotricidad; Noticias y convocatorias.

www.iberopsicomot.net

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales - ISSN: 1577-0788

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales es una revista editada por la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, conjuntamente con la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad, en la que están invitados a colaborar todos los profesionales e instituciones vinculados a la psicomotricidad o campos afines, en España e Iberoamérica.

www.efdeportes.com

Se encuentra en el ciberespacio el Número 31. (febrero 2001) de **Lecturas: educación física y deportes, revista digital de libre acceso**.

Fútbol y dictadura, psicología de las masas en el deporte, educación física y calidad de vida, psicología, entrenamiento deportivo, valores e iniciación al deporte son algunos de los temas de este número. También se puede acceder a los números anteriores.

<http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/index.html>

Página personal de **Fernando Posada Prieto, profesor de educación física del Centro Público de Primaria "Evaristo Valle", Gijón, Asturias, España**.

Contiene información sobre distintos aspectos de la educación física: juegos alternativos y novedosos, fórmulas atractivas para la organización de tareas (metodología), instrumentos para la evaluación cualitativa del alumno y la alumna, tratamiento didáctico de la educación en valores, diseño de unidades didácticas sobre centros de interés actuales, perfeccionamiento del profesorado.

Asimismo se incluyen algunas ideas sobre la organización de la Escuela Deportiva de Atletismo.

<http://www.doe.d5.ub.es/te/any95/hernandezafyed/>

En esta página se encuentra el trabajo **Actividad física y educación física escolar de José Hernández Moreno, profesor del Departamento de Educación Física de la Universidad de Las Palmas de G. C., España**.

Contenido: Consideraciones sobre fundamentos teóricos de la actividad física; La acción y la acción motriz; Los ámbitos de la actividad física; Los objetivos de la actividad física; Las orientaciones de la actividad física; Los fines y objetivos de la educación física; Significación de la educación física escolar y propuestas pedagógicas; Funciones del movimiento humano en la educación; Definición y orientaciones del deporte.

mo la estética, la figura, la gimnasia, la alimentación...

PAB: La idea de cuidar el aspecto por sobre la salud se ha llevado al extremo. Hay un peligroso sometimiento de la persona en pos de la imagen, pareciera ser que lo más importante es lo que se ve, tener determinada musculatura, y no importa si para ello se toman anabólicos, en contra de un proceso natural.

Entonces, un buen descubrimiento puede ser utilizado en detrimento de la salud, bajo la tiranía de la estética.

DYC: Respecto del tema de la alimentación, los bebés al nacer tienen un reflejo *buco gestual* y cuando se les coloca una sustancia salada o agria producen un gesto de disgusto —el que nosotros hacemos cuando algo no nos gusta—. El paladar se cierra, la lengua se pega y produce esa expresión particular de desagrado.

La madre debe ir ofreciendo al niño alimentos diferentes, debe pasar de lo líquido a lo semi-sólido y luego a lo sólido, debe alternar diferentes sabores, lo salado, lo dulce. ¿Qué es lo que hace la madre para que el niño pueda comer eso? Le presta una cara, una cara de placer. Toda madre lo prueba primero, mira al niño y le dice "mmm... ¡qué rico!"

El bebé *toma* la cara de la madre —está muy entrenado en reflejarse en la madre— y gracias a que se apropia de su gesto, reduce aquel reflejo y puede "hacerle frente" a, por ejemplo, una naranja.

De allí en más empieza un proceso complicadísimo en la alimentación, donde debe dejar de usar las manos para tomar el tenedor —un invento no tan viejo—, comenzar a usar un mantel para tapar la mesa



"Creo que el cuerpo, dentro de la cultura escolar, es tenido en cuenta cuando hace ruido, cuando se produce algún desorden."

Raquel Gálde

y poner arriba el alimento, utilizar un plato, dejar de chupar y utilizar el vaso.

Todo ese proceso hace de la comida un vínculo compartido, algo donde uno regenera sus fuerzas junto a otro.

En la actualidad, en la infancia prima el modelo de alimentación de *las hamburguesas y las comidas rápidas* (no hay cubiertos, no hay espera, no hay elección, no existe lo duro porque está todo molido y vuelto a armar, hay mucho hiello, etc.). Es el empobrecimiento de los sabores.

Los cuatro gustos básicos que tenemos cuando nacemos se desarrollan luego corporalmente en múltiples sabores. Si el gusto tiene que ver con la vida orgánica, el sabor tiene que ver con la vida corporal y esto es lo que diferencia un cuerpo de otro cuerpo, el sabor de una persona en Oriente es distinto al nuestro. Y esto es enriquecedor, porque una de las cosas más terroríficas de la supuesta globalización es la uniformidad: el borrar las diferencias.

En otros planos sucede algo más e incluso menos parecido. Antiguamente, la posibilidad de acceder a otros relatos u otras historias estaba dada básicamente por los cuentos que contaba el adulto, cosas que muchas escuelas rescatan. Había una entonación, una prosodia familiar, una forma de contar. Con el acceso a los primeros libros ocurría lo que podríamos llamar una lectura intensiva, el niño leía siempre el mismo libro, pedía que le leyeran sólo ése y no se podía cambiar una sola línea porque lo sabía de memoria.

Actualmente, podemos hablar de un "espectador intensivo", pero que ya no tiene la voz del padre, de la madre, del abuelo, sino una voz en muchos casos casi mecánica; tampoco tiene la gestualidad del rostro que tomaba para construir su propio rostro, ya que los gestos son uniformes para todos.

En los niños con rasgos psicóticos o en

algunos niños débiles mentales, uno empieza a escuchar una prosodia mecánica y un implante argumental relacionados con los videos, que ven 30 o 40 veces en un año. Ésos son cambios que van en contra de lo corporal. Porque lo que diferencia a una familia de otra es, justamente, esa forma de mirar particular, esa forma de pararse, el tono de la voz. Eso que hasta un niño adoptado de recién nacido tiene de sus padres de cuerpo. No son padres de la vida orgánica, pero son padres corporales por la actitud, por la mirada, por el gesto. No sabemos cómo va a avanzar este fenómeno.

¿Qué modelos se le ofrecen al niño?

D.C.: Si analizamos los dibujos animados como los "Power Rangers" o "Dragon Ball Z", vemos que desde la publicidad ya aparecen en una actitud de ataque.

Recordemos al Tarzán de las viejas épocas, era el Tarzán del cuerpo en el espacio, el que agarraba, corría, peleaba, en con-



...si yo modelo mi musculatura, no quiere decir que esté habilitado corporalmente para entrar en relación con el otro. El cuerpo siempre se construye con referencia a otros."

Daniel Calmels

tacto con la naturaleza. A ese Tarzán —que hoy podría considerarse "casi gordito"— no se le veían los músculos, porque el tono muscular veinte años atrás estaba en segundo lugar, pero ahora es primer actor. Todo debe exhibirse y ése parece ser otro de los fenómenos de la posmodernidad.

Pero si yo modelo mi musculatura, no quiere decir que esté habilitado corporalmente para entrar en relación con el otro. El cuerpo siempre se construye con referencia a otros, no con referencia a una máquina.

Desde mi perspectiva, no hay fallas por falta de estímulos, sino por falta de vínculos estimulantes. El concepto de vínculo estimulante es diferente del de estímulo.

Un niño puede estar frente a un televisor y recibir estímulos o ponerle arriba de la cama un montón de juguetes para recibir estímulos. La cuestión no pasa

por el estímulo sino por la relación estimulante. El cuerpo se construye siempre sobre la base de otro cuerpo; el referente para construir el cuerpo es el otro.

Y ése es el concepto de cuerpo que cambia socialmente: La vida orgánica tiene cambios muy lentos, pasan centenares de años para que haya un cambio orgánico, pero el cuerpo no, varía en poco tiempo. El nuevo modelo ya no es el de Tarzán, del cuerpo en el espacio, sino que es *el espacio del cuerpo*.

El tono, la musculatura, la importancia del afuera (marcando una figura, pero no para la comunicación).

¿Cuáles son las problemáticas que se derivan de estos modelos?

D.C.: Es interesante analizar la pérdida de la forma de los alimentos en relación con el cuerpo: la carne se muele, las papas se muelen, todo se muele y se vuelve a armar. El éxito de las multiprocesadoras es romper la forma natural que se ligaba a la ingesta cotidiana.

Allí aparecen las problemáticas esencialmente corporales de la anorexia y la bulimia, que repercuten en la vida orgánica. Como afirma Sara Pain, "*del cuerpo podemos tener una imagen, ahora si tenemos la imagen del organismo, allí tenemos que dudar*".

Por otra parte, el exceso o primacía de la información crea un pensamiento informe. Sin forma.

A los niños, en muchos jardines de infantes, desde temprana edad les enseñan todo lo que es la vida orgánica, el sistema respiratorio, etcétera. No tiene sentido, es confundirlos. Tomando una frase de Merleau-Ponty: "*la salud es el silencio de los órganos*". A los órganos hay que dejarlos tranquilos, no hay que meterse con ellos. Por eso, una es la vida orgánica y otra es la vida corporal. ¿Qué más lindo que ellos puedan saber qué cara tienen cuando se enojan, cuando se rien, qué efectos hacen. ¿Qué les pasa con el corazón cuando se enojan, cuándo están contentos? ¿Por qué no trabajar sobre lo corporal? ¿Cuál es la necesidad de ver qué es un páncreas, un estómago, por dónde circula la sangre? Los niños no entienden nada, y se los fuerza a un interés que no es propio.

H.E.: Pero eso es más aséptico, menos comprometido, es menos "peigroso" para la subjetividad.

El cuerpo y el adolescente

¿Qué ocurre con el cuerpo y los adolescentes?

P.B.: Arturo Sala —filósofo y epistemólogo— decía que los adolescentes se con-



vertían para nosotros en una metáfora inquietante, en tanto y en cuanto nos espejan en aquello que ya no vamos a ser. La paradoja es que queremos meterlos en una cultura en la cual vivimos padeciendo lo que construimos.

Nosotros pedimos que ellos sean como nosotros, pero vivimos penando por lo que somos.

Desde la perspectiva de ellos, los queremos meter en un mundo en el cual solamente pueden ser sojuzgados. Es patético. En este camino, no me ha llamado la atención que se tatúen, que hagan todo lo que hacen.

Pero además, con el advenimiento de mayores libertades sociales, la franja de los adolescentes fue tomada por el marketing como un blanco, son considerados grandes consumidores, como un mercado, un "nicho" —dicen—, y allí los entierran, y los cubren de necesidades que no tienen, y los catapultan al mundo de la noche tardía. La madrugada los descubre yendo a bailar, no volviendo de bailar.

No estoy haciendo un planteo moralista, y si me preguntan cómo parar este proceso, realmente no lo sé.

A través de experiencias con adolescentes, comprobamos que la actitud solidaria no se ha perdido. Se perdió la confianza del adulto en la capacidad que tienen los adolescentes de trabajar entre ellos, en forma solidaria y creativa. Porque creemos tener la solución a sus con-



flictos. Por un lado, les pedimos responsabilidad –“ya vas a ser grande, en poco tiempo vas a tener que trabajar”, de hecho tienen la capacidad reproductiva de cualquier adulto–, pero, por otro lado, los descalificamos colocándolos en el lugar del “no sabes nada, no te metas porque esto es cosa de grandes, no has estudiado lo suficiente”.

Cuando los habilitamos y les damos un espacio de negociación –no de poder, porque el poder debe ser compartido– el resultado es sorprendente.

Pero los adolescentes son el foco de quienes necesitan consumidores, y no se los ha dejado dudar. Ahora tienen la certeza de la marca, de dónde se come, de lo que se hace y a qué hora hay que ir y venir... y allí quedan atrapados.

A su vez, hoy existen modelos –para quienes tienen la oportunidad de tomarlos– bastante más vastos de los que teníamos cuando éramos más chicos y sufríamos una cultura muy estrecha o la represión.

El panorama es bastante complicado y la palabra es negociación.

Es ridículo pretender sojuzgarlos con el deber ser.

H.E.: Hablabas de la represión y pensaba que impacto habrá tenido la figura del cuerpo del desaparecido, de esos que fueron jóvenes como ellos ahora. Tal vez la desaparición corporal que provocó la dictadura haya generado como contrapartida esta reaparición corporal narcisista, fastuosa.

Por otro lado, no quiero dejar de mencionar el cuerpo de la Barbie y el cuerpo del Ken. Las corrientes globalizadoras des-identifican con estos modelos, llevando a un narcisismo patológico, por lo extraño y alienante y, además, porque no es constitutivo del narcisismo primordial, fundante para el ser humano para poder constituirse corporal y psicológicamente.

D. C.: No es casual que el único puente entre la generación de los '70 con la actual sean la música y el rock. Son lo único en común.



“Podemos hablar de maltrato del cuerpo en el espacio escolar pensando en la noción de cuerpo en un sentido de unidad atravesada por lo biológico, lo simbólico y lo afectivo.”

Raquel Guido

H.E.: ¡Ahora los adolescentes están cubiertos de tatuajes! El cuerpo es un espacio de tatuaje amplio.

En poblaciones de mucho riesgo –hay un estudio de la Secretaría de Minoridad y Familia– se intenta cambiar la imagen corporal que compartimos todos los seres humanos en función de esta imagen deformada, con tantas imágenes y elementos extraños como escorpiones, arañas, culebras. Esto habla de cómo el adolescente está transitando esta corporeidad, de su salud mental.

D. C.: En otro momento, las personas que se tatuaban tenían una distancia con los vínculos más cercanos: los marineros y los presos. (¡¡Por ejemplo, tenían impreso un corazón con el nombre de mamá!!)

El tatuaje venía a ubicarse en la piel como una representación del cuerpo del otro, que estaba ausente. Pero estas imágenes de dragones no tienen un sentido. O quizá tengan uno que no conocemos.

R. G.: No me animaría a decir que carecen de sentido. Sino que tal vez se rompe con una trama de significación común, y ésta es una ruptura muy fuerte para el adulto. El adolescente –cultura que vendrá o instalación de lo posible– nos deja afuera de una red de significado cultural.

D. C.: Por otra parte, el adorno del cuerpo es algo que siempre ha atraído a los chicos, es parte de sus juegos. En los últimos tiempos también aparece una dimensión del cuerpo que había estado tapada y que es la espalda. Y en la medida en que se descubre, se conquista con un mercado: las mochilas, las luces en los talones de las zapatillas, las viseras de las gorras hacia atrás, el tatuaje. Es un tatuaje “para otros”.

H.E.: Aunque en el lenguaje el tema de la espalda siempre estuvo presente “dar la espalda” o “dar un espaldarazo”.

La perspectiva de género

El papel de la expresión del cuerpo y la educación física

Graciela Morgade

No sólo la vida intelectual se encuentra sesgada por significados de género: también es posible encontrarlos en el uso del cuerpo que promueve la educación formal. En particular, en las áreas donde el trabajo corporal es el contenido central. El cuerpo está escindido entre los valores y prácticas que impregnan a la educación física por un lado y aquellos que caracterizan a la educación artística por el otro, especialmente en la recientemente incorporada al currículo “expresión corporal”. Frecuentemente, el valor de la educación física es el del alto rendimiento, la competencia entre los mejores, la fuerza. De alguna manera, el atleta griego. Y generalmente “varón” –sobre todo en los grados superiores de la escuela primaria en los que se nota claramente la falta de estímulo deportivo de muchas chicas–. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de “comunicación”, de “sentimientos” o de mundo “interior”. Tanto este discurso como las actividades propuestas en las clases de alguna manera remiten al mundo femenino. Y aquí son los varones los discriminados. Inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar sospechas sobre su futura orientación sexual. En las chicas la gracia parece “natural”.

Una vez más, la lectura desde la perspectiva de género nos descubre otras oposiciones y jerarquizaciones que hacen a la diferencia social: el conocimiento académico o experto frente al de la vida cotidiana, el conocimiento de pasos y métodos racionales al conocimiento de la intuición o la emoción. Nuestro sentido común podría argumentar que, por supuesto, los primeros son saberes más verdaderos, más útiles, más comprobables y rigurosos que los segundos. No obstante, vale la pena registrar que no siempre ha sido así en la historia de la humanidad ni es así en todas las culturas y en todas las regiones geográficas. Por diversas razones políticas, económicas y sociales que ya hemos ido revisando, nos hemos acostumbrado a considerar verdadero el conocimiento construido según ciertas pautas y no es casual que, en virtud de la valoración que reciben, también se asocien, en un plano imaginario, a las relaciones de género.

Extracto del libro *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, de Graciela Morgade (Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2001).

D.C.: La espalda representaría simbólicamente el sostén materno, porque es allí donde la mano se ubica para sostener al bebé. Cuando trabajo con maestros, frecuentemente les propongo que pongan una mano en la espalda de un niño y observen los cambios que se producen.

H.E.: Hay razones también fisiológicas, relacionadas con el flujo sanguíneo: la mano en la espalda genera una sensación de confort.

D.C.: Pero también es el lugar de mayor peligro, por eso "nos atacan por la espalda". Por un lado la seguridad y por otro lado el miedo. En los últimos tiempos, como en la época de la dictadura, la espalda es un lugar frágil.

Ideas finales

Volviendo a la escuela, ¿qué otras ideas, recomendaciones o pensamientos pueden transmitirle a un maestro?

P.B.: Los maestros tienen un gran instrumento: ellos mismos como personas. Y trabajan en procesos muy ligados a lo corporal por la edad de los alumnos. El camino del trabajo a través del cuerpo, tanto para trabajar la dimensión emocional, como la socio-emocional y la cognitiva, es un camino viable incluso en el siglo en el que estamos. No hay que descuidar el trabajo con el cuerpo por la obligación de apurarse con los contenidos.

Lo que antes se llamaba "experiencias directas" no se deben perder. Implicaban la conexión directa con el cuerpo.

Tatuajes: la imposibilidad marca el cuerpo

"Quienes tienen tatuajes no pueden donar sangre ni autotransfundirse de por vida. Hay algo escrito para toda la vida frente a una situación imprevisible como dar sangre. Por eso es importante la función de la escuela para informarlo."

Raquel Guido

H.E.: Es posible apelar al cuerpo para enseñar contenidos escolares. La cuantificación de la realidad se comenzó a instrumentar en la antigüedad tomando las medidas con el pie, con la mano, tomando como eje de referencia al cuerpo. En una clase de matemática, ¿por qué no partir del cuerpo para enseñar las medidas o las distancias? Este concepto de cuerpo dinámico favorece el desarrollo cognoscitivo. No hay aprendizaje que no pase por el cuerpo, no se podría pensar sin un cuerpo.

R.G.: Creo que un espacio clave es el de la formación docente.

D.C.: El docente tiene un gran saber sobre la niñez, un saber intuitivo, que tiene que ver con su experiencia acumulada, y puede detectar si surge una problemática, porque puede percibir muy bien lo "diferente" en relación con lo general.

Por otra parte, sería interesante abordar la diferencia entre agresividad y agresión. En la escuela, a veces, no se permite la circulación de la agresividad (la cual es necesaria puesta en juegos o en ciertas acciones).

Además, el docente necesita un ámbito para poner en palabras una serie de sensaciones altamente ligadas con la agresión.

Es decir, hay que trabajar la agresividad que tiene el adulto frente al niño para poder elaborarla y ponerla en juego de otra manera.

En la medida en que, lógicamente, se prohíben las acciones corporales, empiezan a surgir otras formas sutiles de *pegar*, entre ellas la más tremenda: el retiro de la mirada.

Esto produce un vacío enorme en el niño, y cuando el docente se enoja recurrir a veces a este mecanismo. El retiro de la mirada, retirada de la palabra, el retiro del contacto, ~~se~~ son recursos profesionales, son recursos que tiene la persona. Cuando no se tienen recursos profesionales se pone en juego la persona y a la persona no se le puede decir nada, por eso está el tema de la técnica, del procesamiento de lo que uno vive. Ése sería todo un punto para trabajar.

P.B.: Rescato a Winnicott,¹ quien sostiene que "nunca tenemos que olvidar-nos que nosotros quisimos estar en ese lugar con ese niño".

Silvia Itkin - Cinthia Rajschnir

Nota

1. El odio en la contratransferencia.

INFORMACIÓN ADICIONAL

DANIEL CALMELS es psicomotricista, escritor, coordinador del Equipo de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infantil-juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín. Docente universitario, investigador y autor de otras como *El cuerpo en la escritura* y *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*.

PABLO BOTINI es psicomotricista, psicólogo social y maestro. Es director de la colección Psicomotricidad, cuerpo y movimiento, de la editorial Miño y Dávila, y es autor del currículo y co-creador de la carrera de Psicomotricidad de la Universidad CAECE. Es el coordinador del equipo de psicomotricidad de pediatría en el Hospital Durand. pablobot@cvti.com.ar. Hospital Durand, Equipo de Psicomotricidad de la División de Pediatría. Av. Díaz Vélez 5044, Buenos Aires, tel.: 4982-5555; int. 192 (contactar lunes de 9 a 11:30).

HAYDÉE ECHEVERRÍA es maestra, coordinadora del Posgrado en Pediatría del Desarrollo en la Facultad de Psicología (UBA). Trabaja en el campo de las intervenciones tempranas en el Hospital Garrahan, en el área de maduración y desarrollo. hecheverria@connmed.com.ar

RAQUEL GUIDO es docente universitaria y profesora de expresión corporal. Trabaja en capacitación docente.

Bibliografía recomendada

Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la Percepción*, Barcelona, Planeta - De Agostini, 1984.
Pain, Sara, *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.
Pain, Sara y Jearreau, Gladys, *Una Psicoterapia por el Arte*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Lecturas sobre el cuerpo en *Novedades Educativas*

"La escolarización de la palabra y del cuerpo", Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, N° 94.

"La función del cuerpo en la escuela", Leticia González, N° 101.

"Piedra libre! Aquí está el cuerpo", A. Osorio, A. Renne, Z. Benítez, N° 110.

Más sobre el cuerpo, en 0 a 5

La educación en los primeros años

"Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal", Raúl H. Gómez, N° 17.

"Educación física y Nivel Inicial", Angela Aisenstein y Rubén Oddo, N° 17.

"¿Desde cuándo hay que moverse?", María Clotilde Sardou, N° 17.

"Cuerpo... ¿estás? Me estoy poniendo el delantal a cuadros", María Esther Rodríguez, N° 29.

NOVEDADES EDUCATIVAS 11

Colección
La Educación Física en... Reforma

**DIDÁCTICA DE LA
EDUCACIÓN
FÍSICA**

Un enfoque constructivista

Onofre B. Contreras Jordán

Contreras Jordán, Onofre (1998), "Los estilos de enseñanza en Educación Física: evolución y perspectivas", en *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 275-292.



Los estilos de enseñanza en Educación Física: evolución y perspectivas

1. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL.
2. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
3. CONCEPTO Y ACTUALIDAD DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.
4. LOS ESTILOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
5. ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS.
6. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE TIENDEN A LA INDIVIDUALIZACIÓN.
7. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS.
8. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE PROMUEVEN LA CREATIVIDAD.
9. RECAPITULACIÓN FINAL.
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: ANTECEDENTES Y MARCO CONCEPTUAL

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz o la enseñanza eficaz. Su origen hay que atribuirlo a Bennet y colaboradores durante la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer en los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cues-

ciones tales como ¿cuales son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? Pues bien, la identificación de esas maneras de hacer distintas y exitosas es el objeto de la investigación sobre los estilos de enseñanza.

El método con el que se opera es a través de la realización de construcciones intelectuales previas que vienen a configurar un estilo al que más tarde se somete a una mayor definición conceptual, así como a la constatación empírica. De esta forma se reduce a unos cuantos modelos la enorme variedad de comportamientos docentes de los profesores. No obstante, los tres modelos iniciales elaborados de acuerdo al criterio de dirección de la clase (*autocrático, democrático y laissez-faire*) han dado lugar a una mayor diversificación de los mismos como tendremos ocasión de comprobar.

En esta línea Flanders²⁷⁵ propone dos estilos de enseñanza conocidos como *directo e indirecto*. Un estilo directo es cuando se hace uso preferente de la exposición, se dan instrucciones, se critica la conducta de los alumnos, etc.; mientras que un estilo indirecto es aquel en donde el profesor plantea preguntas, acepta ideas de los alumnos y anima a la participación. Entre los dos estilos Flanders recomienda el indirecto.

Junto a otras conclusiones se constataba que cuando el profesor favorece la iniciativa de los alumnos y considera sus ideas, los resultados obtenidos son mejores y manifiestan una actitud más positiva hacia el profesor y el trabajo escolar. Sin embargo, la obtención de un mayor rendimiento se produce con un estilo directo de enseñanza. En todo caso, merece la pena señalar que ni los hallazgos ni la técnica investigadora son demasiado consistentes²⁷⁶.

Por su parte Bennett²⁷⁷ distingue, a la vez que enfrenta, dos nuevos estilos el *progresista* y el *tradicional*. Los defensores del planteamiento progresista creen poder obtener mejores cotas de desarrollo individual y social en Primaria sin que se resienta el nivel académico, mientras que sus detractores le hacen responsable del deterioro de los citados niveles académicos.

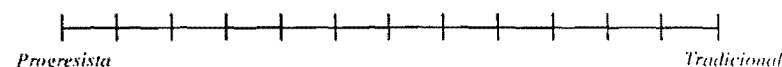
Ahora bien, el verdadero cambio evolutivo se produce cuando, convencido de lo reducido del planteamiento anterior, intenta responder a la siguiente pregunta, ¿podríamos afirmar que con determinados alumnos y contextos hay estilos de enseñanza que producen mejores resultados de aprendizaje? De ahí que en adelante su trabajo se dirija a identificar estilos de enseñanza y a verificar asociaciones entre diversos estilos y los resultados del aprendizaje de sus alumnos.

275. Flanders, N.: *Análisis de la interacción didáctica*. Editorial Anaya. Madrid, 1977.

276. En este sentido Montero, M.^a L.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción docente* en la obra colectiva compilada por Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Editorial Alianza Psicología. Madrid, 1996.

277. Bennett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Editorial Morata. Madrid, 1979.

Pese a no definir lo que entiende por estilo de enseñanza define seis dimensiones que lo configuran²⁷⁸, a la vez que establece doce estilos de enseñanza diferentes que recorren el eje *progresista-tradicional* que va desde el *progresista liberal* caracterizado por el agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y el rendimiento, etc. al otro extremo de profesor *tradicional formal* con características opuestas a las anteriores, agrupamiento fijo, elección mínima del trabajo por el alumno, preocupación por el control y rendimiento, etc.



Los resultados de la investigación denotan que los profesores liberales aceptan las ventajas de los métodos formales respecto a la adquisición de conocimientos básicos y estructuración de entornos de aprendizaje que permiten una menor desorientación de los alumnos. Sin embargo, rechazan los estilos formales para el logro de la autodisciplina, el desarrollo personal del alumno, el equilibrio entre el trabajo individual y colectivo y mayores exigencias de trabajo del profesorado. Estas críticas son completamente rechazadas por los profesores formales, salvo en lo que respecta al esfuerzo que dichos estilos formales exigen al profesor.

A la vista de todo ello conviene establecer una primera conclusión, cual es, que los estilos de enseñanza, tal como se pretendía en las primeras investigaciones, no tienen la fuerza explicativa que se esperaba y necesitan del apoyo de otros factores mediacionales del paradigma proceso-producto tales como el Tiempo de Aprendizaje o Implicación Activa en la Tarea.

Finalmente, no podemos dejar de considerar las aportaciones de Rosenshine y Stevens²⁷⁹ referidas a que los comportamientos de los profesores han confirmado experimentalmente un modelo instructivo eficaz, un estilo de enseñanza configurado a posteriori de la identificación de los comportamientos instructivos con efectos en el rendimiento de los alumnos. La descripción de los comportamientos instructivos de los profesores eficaces configura un modelo instructivo. Así aparece el estilo de *instrucción directa* caracterizado por ser útil para describir los comportamientos instructivos calificados de sistemáticos, explícitos y directos. Si bien, hay que indi-

278. Tales dimensiones son: 1. Dirección y organización de la clase. 2. Control del profesor y sanciones. 3. Contenido y planificación de los planes de estudio. 4. Estrategia de instrucción. 5. Técnicas de motivación. 6. Procedimiento de evaluación.

279. Citados por Montero, M.^a L.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones...*, op. cit., pp. 288 y 29.

car que no es aplicable a todas las áreas y todos los alumnos, sino más bien a aquellas muy estructuradas por lo que a las áreas se refiere, mientras que en lo tocante a los alumnos debe ser dirigido a los primeros niveles, a los que tienen un ritmo de aprendizaje lento y a los que empiezan contenidos nuevos.

A modo de recapitulación final podemos decir que en un primer momento, durante los años cincuenta y sesenta los estilos de enseñanza se definían a través de conceptualizaciones dicotómicas elaboradas de forma especulativa. Más tarde, se buscó el apoyo empírico para cualificar la validez de un estilo como mejor que otro. Para llegar a un tercer momento en que se abandona el esquema comparativo y se sustituye por la construcción de un estilo que pretende que cada profesor utilice el conocimiento procedente de las investigaciones para construir su propia perspectiva mediante la recomendación de aquellas estrategias que mejor se adapten a su situación.

En este sentido Montero²⁸⁰ propone que desde el paradigma del pensamiento del profesor podría sustituirse el término estilo de enseñanza por el de *perspectivas* ya que estas son las direcciones en las que los profesores piensan acerca de su trabajo, a la vez que suponen una mayor flexibilidad para acoger las diversas culturas frente a la cultura uniforme de los profesores individualistas que detentan un determinado estilo de enseñanza.

2. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La investigación sobre los estilos de enseñanza llega con un cierto retraso al campo de la Educación Física, que se ve agravado en el caso español. En efecto, la obra de Mosston *La enseñanza de la Educación Física* no llega hasta nosotros hasta 1982 y además refleja las primeras teorizaciones que hemos visto sobre los indicados estilos de enseñanza.

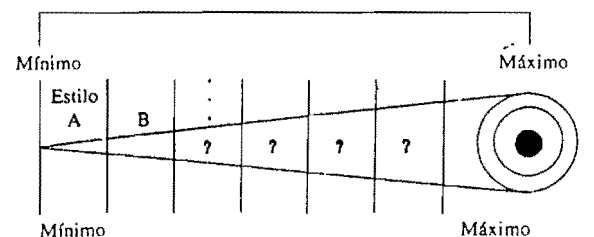
Ciertamente Mosston²⁸¹ plantea la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de hacer docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros, pero en lugar de describir tales conductas al azar, el estilo se propone mostrar como se pueden usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso. De esta manera el concepto de estilo de enseñanza surge de la necesidad de identi-

car la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un profesor eficaz.

Ahora bien, como hemos visto la idea de Mosston sobre los estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientado al aprendizaje individualizado y a los procesos cognitivos, a tal efecto, plantea la idea de *espectro de estilos* que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en el extremo a otro situado en el extremo contrario. A tal fin identifica los siguientes estilos:

- Mando directo
- Asignación de Tareas
- Enseñanza Recíproca
- Grupos Reducidos
- Programas Individuales
- Descubrimiento Guiado
- Resolución de Problemas
- Creatividad

Si identificamos el punto máximo teórico de todos los canales con un blanco denominado toma de decisiones independiente podemos luego decir que el punto mínimo teórico será el más alejado del blanco, es decir, aquel caracterizado porque el alumno toma el mínimo de decisiones, debiendo aumentar estas desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo para pasar a otro estilo.



La enseñanza de la Educación Física (tomado de Mosston)

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

280. Ver en este sentido Montero, M.: *Los estilos de enseñanza y las dimensiones...*, op. cit.

p. 24.

281. Mosston, M.: *La enseñanza de la Educación Física*. Editorial Paidós. Barcelona, 1982.

En todo caso, el espectro de estilos supone ir más allá de los esquemas organizativos e idiosincrasias personales de los profesores a cuyo fin nace la *anatomía del estilo* que supone la descripción de las conductas del alumno y del profesor en los momentos de decisiones previas a la clase, ejecución y evaluación de la misma.

Veinte años más tarde de su primer trabajo las aportaciones de Mosston²⁸² varían sustancialmente sobre todo en dos aspectos fundamentales, por una parte las bases del espectro de estilos de enseñanza se fundamentan en la noción de no controversia, es decir, ya no se enfrentan los estilos para determinar aquel que resulte mejor; por otra, y en conexión con la anterior, cada estilo sirve para conseguir un objetivo o unos resultados, así pues no se comparan los estilos sino que cada uno puede ser más útil para algunas funciones que otro.

En todo caso, se mantiene fija la idea de que los estilos de enseñanza van más allá de los propios rasgos definidores del profesor para configurar una forma de actuación predefinida en función de la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos, a tal fin el modelo de cada estilo incluye las decisiones que se han de tomar en los momentos de preimpacto, impacto y postimpacto en relación a la clase o sesión de Educación Física.

Asimismo, no podemos olvidar que las teorizaciones de Mosston sobre los estilos se deben entender en el marco del paradigma proceso-producto en su búsqueda del profesor eficaz, por lo que en su segunda época introduce en ellas elementos propios del paradigma como *Tiempo Académico de Aprendizaje*, *Organización de los alumnos* y *el espacio*, etc. que resultará especialmente significativo en los estilos más dirigistas.

3. CONCEPTO Y ACTUALIDAD DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

La expresión estilos de enseñanza es similar a la de estrategia pedagógica o didáctica mientras que difiere en su concepción de otras, a las que, a veces, se asimila tales como intervención didáctica, método y procedimiento, técnica de enseñanza o estrategia en la práctica²⁸³. El estilo, hace referencia a la forma particular

282. Mosston, M. y Ashworth, S.: *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano-Europea. Barcelona, 1993.

283. Delgado Noguera, M.A.: *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada. 1991 hace las siguientes distinciones: *intervención didáctica* señala todas las acciones que el profesor realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los términos *método* y *procedimiento* son ambiguos, por lo que su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza; la *téc-*

de llevar la clase por cada profesor, o la relación entre los elementos personales y la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todo caso, el estilo de enseñanza es la forma peculiar del profesor²⁸⁴ de interaccionar con los alumnos y la materia objeto de enseñanza-aprendizaje²⁸⁵ en cada uno de los momentos de este.

En la actualidad existe el convencimiento de que el estilo de enseñanza no vale en sí mismo para cualquier situación, sino que de manera distinta el papel que se le reserva es el de adaptarse al profesor, características de los alumnos, objetivos de enseñanza, material y espacios disponibles, etc. En modo alguno, por tanto, los estilos han de estar enfrentados, sino que se utilizará el más adecuado en función de los elementos antes mencionados. Así, las investigaciones han estudiado la influencia de los estilos de toma de decisiones sobre variables como habilidad motriz, actitud, interacciones sociales, autoconcepto o creatividad²⁸⁶.

Por otra parte, en la realidad los estilos de enseñanza no se dan de una manera pura al modo en que son descritos teóricamente, sino que el profesor, durante su actuación, utiliza elementos que en puridad habrían de corresponder a otro estilo. Por otra parte, los profesores deben dominar la puesta en acción de diferentes estilos para posteriormente aplicarlos en función de la situación de enseñanza deseada.

Desde este punto de vista y de acuerdo con Delgado Noguera²⁸⁷ con alguna modificación propia podemos clasificar los estilos de enseñanza de la siguiente manera:

- Tradicionales
- Posibilitan la participación del alumno en la enseñanza
- Fomentan la individualización
- Implican cognitivamente al alumno de forma más directa
- Favorecen la creatividad

Veamos en las páginas que siguen de una manera más detallada los diferentes estilos que integran cada una de las categorías citadas.

nica de enseñanza es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor transmite lo que quiere enseñar; la *estrategia* es en la práctica la forma en que el profesor organiza la progresión de la materia a enseñar; el *recurso didáctico* es simplemente el artificio que se utiliza puntualmente en la enseñanza.

284. Fernández, A. y Sarramona, J.: *Diccionario de Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa*. Editorial Anaya. Madrid, 1987.

285. Sánchez y otros: *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Editorial Santillana. Madrid, 1983.

286. Ver por todos Sicilia Camacho, A.: *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física, durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*, pp. 172 y ss. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada. 1997.

287. Delgado Noguera, M.A.: *Los estilos de enseñanza en la...*, op. cit., p. 44.

4. LOS ESTILOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Son aquellos caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado, cómo va a ser enseñado y desde que criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al currículum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que le produce una mayor ansiedad. Podemos encontrar dos tipos de estilos entre los tradicionales, la enseñanza mediante instrucción directa y la asignación de tareas.

4.1. La enseñanza mediante instrucción directa

Cuando el maestro proporciona al alumno la respuesta sobre la resolución de un problema motor estamos ante el estilo de instrucción directa. Se trata de provocar una respuesta de una o más personas respecto a un tema determinado. La filosofía que sustenta el estilo de comando o instrucción directa es aquella por la cual las respuestas de los alumnos, así como los estímulos que las motivan son el resultado de las decisiones tomadas por el profesor, ya que este dispone del conocimiento y experiencia necesarios.

La instrucción directa ha de estar basada en la existencia de dos premisas básicas, a saber: por un lado, que exista una solución perfectamente definida y eficaz, por otro, que el profesor sea capaz de comunicar al alumno dicha solución. En suma, el profesor ha de realizar todas las operaciones que la clase implica, desde aquellas previas relativas a la preparación de la clase, hasta la evaluación, pasando por la ejecución.

El estilo se distingue por atravesar las siguientes secuencias; en primer lugar, una explicación por parte del profesor de lo que se tiene que aprender, seguidamente, una demostración por parte del mismo, o un alumno, de lo explicado, cuya virtud innegable es la propia visión de la tarea en su globalidad, y en tercer lugar una práctica organizada para toda la clase, que comprende la ejecución y la propia evaluación, cuya inmediatez queda referida a las correcciones de la propia ejecución.

Aunque ha sido un estilo muy denostado debido a su utilización premilitar y militar la instrucción directa en su más pura esencia se utiliza en la actualidad en enseñanzas tales como el Aeróbic o la Gimnasia Jazz, y de una manera más dificultada en el aprendizaje de gestos deportivos. En efecto, el aprendizaje por imitación

aparte de ser uno de los más antiguos se muestra extremadamente eficaz en aquellas tareas motrices cuyo elemento esencial es el rendimiento mecánico. Asimismo, resulta adecuado para el aprendizaje de tareas motrices complejas, en muchos casos relacionadas con el deporte, en tanto que este implica técnicas de ejecución muy precisas con existencia de soluciones concretas.

El estilo es poco motivante, si bien, esta se alcanza a través de la obtención del éxito en la consecución del objetivo propuesto; es decir, el alumno ha de comprender que el aprendizaje mediante esta técnica supone un alto grado de logro en la consecución de las metas, por lo que si el alumno comprueba que mediante este sistema se alcanzan importantes resultados prácticos verá aumentada su motivación.

4.2. La asignación de tareas

El estilo de asignación de tareas supone un paso adelante en la progresiva autonomía del alumno con respecto al maestro en cuanto al cúmulo de cuestiones que suscita la realización del acto didáctico. El citado elemento liberador se produce en el momento de ejecución de la sesión y más concretamente tras la demostración o explicación propia del modelo de instrucción directa.

Es precisamente en el momento de iniciar la ejecución de la tarea cuando el alumno puede acometer esta según su voluntad, es decir inicia el movimiento cuando lo cree conveniente, lo realiza el número de veces y el tiempo que el mismo determina y cesa dicho movimiento, también a voluntad propia.

Como consecuencia de la variante introducida se desarrolla en el alumno una mayor responsabilidad, a la vez que supone una automotivación ya que de esta manera se puede adaptar mejor a las capacidades individuales del alumno, de ahí que constituye el estilo en donde comienza a emerger el aprendizaje individualizado. Pero también el maestro se ve liberado de la tarea de dirigir los movimientos de los alumnos de manera exhaustiva, aplicando el tiempo durante el que ahora los alumnos se autodirigen a efectuar correcciones individuales.

El procedimiento por el que se materializa el estilo de asignación de tareas es el siguiente. Los alumnos se reúnen en torno al profesor para que este explique o demuestre la tarea a realizar, a continuación cada alumno se ubica en el lugar de la sala que prefiera y comienza a ejecutar la tarea encomendada. El profesor se mueve de un lado a otro de la clase, observa el trabajo de los alumnos y hace los comentarios o correcciones que cree necesarios. Una vez finalizada la tarea para todos los alumnos o una gran mayoría se vuelve de nuevo al sistema de dispersión-reunión.

Las tareas encomendadas a los alumnos pueden tener tres formas diferentes, bien una única tarea para toda la clase, o bien una serie de tareas encadenadas para toda la clase, o también una serie de tareas dentro de una misma actividad que son

causa del análisis de las partes de la materia de enseñanza con distintos grados de dificultad, lo que permite una mayor individualización desde el punto de vista del rendimiento.

Las series de tareas pueden estar basadas en medidas cuantitativas o cualitativas, un ejemplo de las primeras pueden ser el número de repeticiones en los ejercicios de fuerza abdominal, mientras que de las segundas podría ser la enseñanza de las diversas fases del salto de longitud. Finalmente, hemos de indicar que el estilo de asignación de tareas permite su organización tanto en el nivel masivo como en el individual, si bien precisa de la madurez de los alumnos dado su grado de autonomía en el trabajo.

5. ESTILOS DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVOS

Son aquellos caracterizados por su tendencia a conseguir que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros. La metáfora *andamiaje* introducida por Bruner sirve de fundamento a estos estilos, ya que con ella se quiere significar el carácter de las ayudas (andamios) que el maestro, o en este caso sus compañeros, prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran progresivamente a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control del aprendizaje.

Estos estilos son adecuados cuando el profesor no puede atender a todos los alumnos, en cuyo caso se busca la colaboración entre ellos para que se observen y realicen feed-back inmediatos. De esta manera el alumno se implicará en el aprendizaje de sus compañeros y ambos aprenderán más, a la vez que se produce una mayor asunción de responsabilidad. Podemos distinguir la enseñanza recíproca, la enseñanza en pequeños grupos y la microenseñanza.

5.1. La enseñanza recíproca

El estilo que vamos a analizar tiene la peculiaridad en el momento evaluador, que al menos parcialmente se encarga al alumno en lugar de hacerla el profesor. En efecto, la esencia de la estrategia consiste en que los alumnos organizados por parejas o trios realizan la tarea encomendada por el profesor a la vez que corrigen sus propios defectos. Ciertamente, el estilo implica una distribución de papeles de tal forma que mientras un individuo de la pareja ejecuta la acción encomendada, el otro hace funciones de observación y corrección para más tarde cambiar los papeles.

El núcleo fundamental reside en el papel de *observador* o corrector ya que si el alumno sabe detectar los errores a la vez que plantear las soluciones, es que está en la vía de la plena asimilación de la tarea encomendada. Por ello es muy importante que los alumnos tengan hábito de observación para lo cual se ha de fomentar la atención selectiva, así la capacidad de análisis.

Por su parte, el comportamiento del profesor es similar al del estilo de asignación de tareas, pues únicamente varía en que el sistema le permite disponer de más tiempo para hacer una labor de corrección, que por otra parte ha de recaer exclusivamente sobre los observadores y jamás sobre el ejecutante. Si bien, su trabajo en la fase preactiva debe ser muy elaborado definiendo claramente las observaciones en cada una de las tareas, así como los criterios de corrección o incorrección de las mismas.

El trabajo se puede realizar a través de una tarea simple, la ejecución de varias tareas o utilizando el tipo denominado *tarjeta de tareas*, que consiste en la descripción por escrito de una serie de tareas que el alumno debe realizar, así como un espacio para evaluar la ejecución de aquellas.

En todo caso, el estilo que nos ocupa desarrolla el propio estatus de los alumnos, cada uno en su papel, a la vez que fomenta la colaboración, aceptación y solidaridad entre ellos.

5.2. La enseñanza en pequeños grupos

Es una variación del estilo anteriormente observado dirigida a la figura del *miembro participante*. En efecto, la constitución de pequeños grupos supone una organización en la que más de dos alumnos se asocian para la práctica, observación y corrección de las tareas propuestas, por lo que implica una mayor responsabilidad del alumno.

El estilo precisa que cada miembro del grupo ostente un papel o posición determinada dentro de él. Así, por ejemplo, un miembro del grupo es el ejecutante, otro es el observador, y un tercero actúa como recopilador de las observaciones. El ejecutante ejerce dicha función una vez que el maestro la ha comunicado, mientras que los alumnos con papel de observadores han de concentrar su atención sobre los detalles de la ejecución, para posteriormente comunicarlos al ejecutante. Por último el tercer miembro registra los aspectos cuantitativos y cualitativos de las observaciones.

Es notorio que con el estilo descrito se desarrolla el sentido de la responsabilidad en los alumnos, a la vez que se progresa en el autocontrol. Pero no son estas sus únicas virtudes, ya que la promoción de la comunicación interna, así como la capacidad de análisis, son aspectos tanto o más importantes como los anteriores.

Finalmente, es preciso comentar que el estilo de constitución de pequeños grupos es muy aconsejable para clases numerosas que cuentan con instalaciones reducidas, ya que la división en pequeños grupos supone la utilización de menos material, a la vez que una participación más activa.

5.3. Microenseñanza

Basada en la misma filosofía que los anteriores estilos, la microenseñanza consiste en una organización alrededor de un núcleo central integrado por unos cinco o seis alumnos a los que el profesor transmite la información objeto de aprendizaje, así como otros elementos organizativos (distribución, errores, refuerzos, etc.) para que estos a su vez actúen de la misma forma con el resto de alumnos. El profesor se relaciona con los alumnos mencionados y ellos con el resto de la clase.

Los alumnos transmisores pueden participar con el profesor en la preparación de las tareas, así como introducir variantes y retroalimentar el proceso a través de comentarios críticos sobre la ejecución de la sesión. Asimismo, participan activamente en el proceso de evaluación.

6. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE TIENDEN A LA INDIVIDUALIZACIÓN

Son aquellos que giran fundamentalmente alrededor del alumno teniendo en cuenta los diferentes intereses, el distinto ritmo de aprendizaje o los niveles de aptitud. A través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones. En este sentido podemos distinguir los siguientes estilos: el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular.

6.1. El programa individual

Supone el máximo de individualización de la enseñanza. La labor del profesor es indirecta ya que cada alumno sigue su programa de forma independiente. De nuevo el elemento distintivo más importante de este estilo de enseñanza es el relativo a la evaluación, ya que esta pasa de efectuarla el compañero o el profesor a ser realizada por el propio individuo en una tarea de autoevaluación.

La mecánica organizativa consiste en la elaboración de una hoja de observación y descripción de tareas a realizar, en donde el alumno anotará el trabajo efec-

tuado. Los modelos operativos pueden responder a distintos programas como son aquellos de naturaleza cuantitativa, caracterizados por repeticiones, número de series, etc. y los de tipo cualitativo, en donde el alumno ha de seguir criterios de esta naturaleza en la ejecución de las tareas, también existen los de carácter mixto que son una combinación de los anteriores.

Con carácter general, los programas individuales han de tener un propósito específico, a la vez que permiten un elevado grado de independencia en la ejecución de las tareas. El progreso visible sirve como permanente motivación del alumno, que por otra parte sirve de liberación al maestro de algunas tareas.

6.2. Trabajo por grupos

El estilo de trabajo por grupos se utiliza para hacer una individualización de la enseñanza por niveles de aptitud, a cuyo fin se ha de efectuar una evaluación inicial que determine dichos niveles. La estrategia supone una mayor interacción entre los componentes del grupo, que lógicamente disminuye entre los individuos de grupos distintos. Ahora bien, el indicado déficit puede ser compensado en parte realizando en común algunas actividades de la clase como las relativas a la animación o vuelta a la calma.

La organización de la clase desde este estilo se ha de hacer instrumentando hojas de tareas para los diferentes grupos, que han de estar ubicados en diferentes áreas espaciales para no crear interferencias. Por otra parte, la individualización por niveles permite al profesor una mayor concentración en las tareas específicas a enseñar, a la vez que promueve una mayor responsabilidad del alumno.

6.3. La enseñanza modular

Reúne todas las características del trabajo por grupos, diferenciándose tan sólo en que el alumno puede elegir entre diferentes actividades, optando el alumno según sus intereses. Puede resultar un estilo eficaz cuando coinciden en la sala o gimnasio varios profesores y alumnos, lo que permite el reparto de actividades.

7. LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA COGNITIVOS

Están basados en la psicología cognitiva a partir de las investigaciones de Bruner, Piaget, Vygotsky y Ausubel, si bien, podemos encontrar antecedentes

remotos en Sócrates, Rousseau, Dewey y el Movimiento de la Escuela Nueva. Frente al aprendizaje repetitivo y reproductor intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno favoreciendo los procesos emancipatorios.

Este tipo de estilos basados en el *andamiaje* páginas atrás comentado tratan de crear ambientes educativos con características tales como: a) integrar al alumno desde el principio en la realización de la tarea; b) proporcionarle un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentre y a los progresos que realiza; c) ofrecer una ayuda temporal que van retirando progresivamente; d) sitúan la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo en términos vygotstkyanos.

Los estilos cognitivos se muestran especialmente aptos para el aprendizaje de tareas abiertas, habilidades básicas y genéricas, situaciones tácticas o aquellas otras que impliquen expresión corporal. Asimismo, resultan más indicados para tareas de tipo individual que colectivo.

7.1. El descubrimiento guiado

Si algo distingue el estilo que estudiamos de los demás, es la profunda relación que establece entre actividad física y cognitiva, de tal manera que en él adquiere especial relevancia la globalidad de la persona, demostrándose una vez más, que no tiene sentido la distinción entre actividad física e intelectual. Así, el descubrimiento guiado es el primer estilo que corporiza un concepto.

La estrategia está basada en lo que Bruner llama *disonancia cognitiva*, es decir, la perturbación que en la función cognitiva crea la necesidad de procurar una solución que sólo se verá satisfecha en la acción de buscar dicha solución. La disonancia, por tanto, induce al alumno a un proceso de investigación que desemboca en el descubrimiento de acuerdo al siguiente esquema:

Disonancia cognitiva ——— *investigación* ——— *Descubrimiento*

El descubrimiento guiado ofrece la característica de la dependencia que existe entre la respuesta que se espera del alumno y los indicios que el profesor proporciona. El profesor jamás da la respuesta, por ello es preciso realizar diversos ajustes lingüísticos a fin de conducir al alumno por el iter adecuado a la meta que se persigue utilizando preguntas sobre las respuestas de éste.

El profesor debe esperar que la respuesta surja del propio alumno por lo que son precisas importantes dosis de paciencia, a la vez que un adecuado control del profesor sobre las respuestas posibles. Asimismo, las respuestas parciales suponen un aprendizaje reforzado que se fundamenta en el esquema *estímulo-respuesta-refuerzo*. La circunstancia de que el alumno descubra una respuesta adecuada, supo-

ne lo que Piaget llama *internalización* de los datos, esto es, que el alumno obtenga una respuesta que le pertenece por haberla descubierto él, lo que crea una relación más íntima entre el alumno y el tema.

La puesta en acción del descubrimiento guiado consiste en definir el tema objeto de aprendizaje, para acto seguido fijar la secuencia de las etapas de forma que conduzcan ordenadamente a la solución final. Cada paso está basado en las respuestas dadas el paso anterior, lo que suponen que los indicios se formulan en forma de preguntas, debiendo ser cuidadosamente preparadas. Tal configuración estratégica denota una estructura interna de la materia objeto de enseñanza. Por otra parte, los indicios mencionados deben sugerir el mínimo de respuestas posibles a fin de no dispersar las direcciones de búsqueda del alumno.

Por tanto, el profesor prestará especial atención a la dirección de las secuencias de los pasos, a la dimensión de cada paso, a la interrelación entre ellos, y a la velocidad de la secuencia. La evaluación se produce de manera inmediata a medida que el alumno va dando las respuestas intermedias y la solución final.

Este estilo es muy aconsejable para que el individuo descubra determinados conceptos básicos de movimiento o principios generales que resulten de aplicación a situaciones similares lo que le capacitará para ser eficaz en ellas.

7.2. El estilo de resolución de problemas

El estilo de resolución de problemas significa un paso más en la profundización del descubrimiento guiado, pues mientras que en este último la esencia está constituida por los indicios del profesor y las respuestas del alumno, en aquel se pretende que el alumno encuentre por sí mismo la respuesta con total independencia del profesor, por lo que el proceso heurístico es completo. De ahí que este estilo represente el nivel más avanzado de los estilos de enseñanza, pues tan sólo se tiene la dependencia del profesor en el diseño de los problemas.

La estrategia consiste fundamentalmente en la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas motrices, estimulando así la creatividad del alumno, lo que significa para él una gran independencia con respecto al maestro. En consecuencia, es fundamental una buena selección de los problemas a resolver, de tal manera que sean relevantes tanto desde el punto de vista de la materia, como de la preparación y experiencia del individuo o grupo.

La ejecución de la estrategia supone que los problemas planteados deben ajustarse a la experiencia, disposición e interés del alumno, esto es han de ser significativos, ya que el propósito de resolver problemas no es la repetición de respuestas conocidas de antemano, en tal sentido el profesor debe saber el grado de domi-

nio de sus alumnos para ajustar adecuadamente una serie de problemas en donde la solución nunca debe ser conocida por los alumnos.

El estilo se pone en marcha mediante la presentación del problema a los alumnos, a lo que sigue una fase de actuación individual de estos de acuerdo a su ritmo y capacidad, para más tarde habilitar un tiempo de reflexión y aclaración sobre la naturaleza del problema, así como de espera para la toma de decisiones, finalizando con el momento de refuerzo de las respuestas positivas de los alumnos.

A medida que este proceso avanza el alumno alcanza un mayor nivel de individualización en todos los aspectos, acrecentando su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones y resolver los consiguientes problemas que surgen durante el período de aprendizaje, siendo cada vez más autónomo.

La enseñanza de los deportes colectivos proporciona muchas oportunidades para el empleo de este estilo sobre todo en aspectos relacionados con la táctica y la estrategia, ya que la esencia de un tema de dicha naturaleza es la de ser problemático.

8. ESTILOS DE ENSEÑANZA QUE PROMUEVEN LA CREATIVIDAD

Estos estilos se han experimentado muy poco en Educación Física, si bien se distinguen por el carácter incompleto y abierto de las experiencias, así como el papel activo que los alumnos desarrollan en la exploración. Su objeto es el de fomentar la libertad ya sea en relación a la libre expresión del individuo, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto para alumnos como profesores.

Especialmente significativo, desde una óptica de reconstrucción del conocimiento, por lo que resulta uno de los posibles objetos de este estilo, es el pensamiento divergente, caracterizado por una mayor fluidez de movimiento ya sea expresivo o asociativo, una mayor flexibilidad del mismo manifestada en una mayor capacidad de adaptación y espontaneidad y en definitiva una mayor originalidad motriz.

Los estilos creativos se materializan a través de un momento inicial en donde el profesor hace que los alumnos describan la situación tal como la ven para más tarde remodelar el movimiento de acuerdo a las diferentes analogías que son sugeridas por el propio alumno. Por tanto, el profesor ostenta un papel muy limitado de tan sólo estímulo y ayuda hacia el alumno.

9. RECAPITULACIÓN FINAL

Los estilos de enseñanza han recorrido un largo camino en su conceptualización, pues nacidos en el ámbito de la enseñanza eficaz del paradigma proceso-producto han demostrado una gran potencialidad de cambio como lo demuestra el hecho de haberse alojado con total naturalidad en otro paradigma, cual es el correspondiente al pensamiento del profesor.

Por tanto, ya no se busca cual es el mejor estilo de enseñanza, ni se pretende recorrer progresivamente un conjunto de ellos para desembocar en el más liberal, sino que de manera distinta el estilo o quizás mejor dicho los estilos o retazos de estilos mezclados se ordenan a la consecución de los objetivos educativos a cuyo fin todos están en pie de igualdad.

En este sentido en la última década un gran número de estudios en Educación Física²⁸⁸ han adoptado el modelo ecológico de análisis de tareas, lo que ha ayudado a comprender de forma más completa el pensamiento y la conducta de los alumnos en el área de Educación Física. A tal efecto, han considerado el contexto como elemento principal, profundizando en cómo el estudiante percibe la responsabilidad cedida por el profesor lo que se plasma en el concepto fundamental de *negociación* a través del cual profesor y estudiantes confrontan sus perspectivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En orden a la mencionada consecución de esos objetivos educativos pretendidos resulta especialmente importante tener en cuenta el significado oculto de cada estilo de enseñanza, de tal forma que hemos de comprender que los mencionados objetivos no son exclusivamente de carácter técnico en torno al movimiento, sino que antes bien son holísticos o globales recogiendo las distintas capacidades personales, por lo que cada estilo de enseñanza traslada un mensaje sobre dicha globalidad con independencia de su intencionalidad técnica.

Es así, por tanto, como los estilos de enseñanza se constituyen en elemento de intercomunicación entre diferentes paradigmas educativos, pues nacidos en un contexto eficientista representado por el paradigma proceso-producto tienden a incardinarse en la actualidad en las mediaciones cognitivas interesadas en averiguar qué pasa en una clase y por qué pasa.

288. Ver Sicilia Camacho, A.: *Evolución del conocimiento escolar...*, op. cit., pp. 182 y ss.
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRÓN RUIZ, A. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Amarú Ediciones. Salamanca.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Editorial Morata. Madrid.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la Enseñanza*. ICE Universidad de Granada. Granada.
- FLANDERS, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Editorial Anaya. Madrid.
- MONTERO, M^a. L. (1996). *Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica en la obra colectiva compilada por COLL, C., PALACIOS, J., y MARCHESE, A. Desarrollo psicológico y educación II*. Alianza Editorial. Madrid.
- MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Editorial Paidós. Barcelona.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano-Europea. Barcelona.
- PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Editorial Gymnos. Madrid.
- SICILIA CAMACHO, A. (1997). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de Bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Universidad de Valencia.
- TINNING, R., KIRK, D., EVANS, J. (1993). *Learning to teach physical education*. Prentice Hall.

Colección Educación Física

Florence, Jacques, Jean Brunelle y Ghislain Carlier (2000), "La diversidad de aprendizajes", en *Enseñar educación física en secundaria*, Barcelona, INDE (Educación física), pp. 71-84.

Jacques Florence
Jean Brunelle
Ghislain Carlier



133
100

La diversidad de aprendizajes

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
2. MODELO DOMINANTE.
3. LA DIVERSIDAD DE LAS MANERAS DE APRENDER.
4. LA DIVERSIDAD DE LAS ADQUISICIONES O DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
5. LA DIVERSIDAD DE EVALUACIONES.

"Aprender consiste en atravesar".
M. Serres⁹⁶

1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Al empezar este capítulo, algunas preguntas vienen inmediatamente a la mente. ¿Qué hacemos nosotros para que los alumnos aprendan lo que queremos enseñarles? ¿Tenemos la sensación de poseer una metodología particular, de utilizar estrategias de enseñanza que nos son propias o, por el contrario, pensamos que los profesores hacen todos lo mismo? Esta metodología ¿podríamos describirla sumariamente o dar sus puntos más significativos? Los alumnos mismos, ¿están informados sobre el método utilizado o a veces tienen ocasión de discernir algunos aspectos de él con motivo de actividades o acontecimientos destacados?

96. Serres M., Discurso post doctorado honoris causa, Universidad católica de Louvain, revue *Louvain*, feb. 1992, p. XIII.

Pero, ¿dónde está el aprendizaje? ¿Cuál es nuestra visión de la actividad de los alumnos? ¿Una visión dicotómica? Los alumnos ¿hacen o no hacen los que les pedimos, además a los criterios prescritos o no, están por la labor o están distraídos con otra cosa? Por el contrario, ¿podemos nosotros comprender correctamente la diversidad de reacciones motrices y mentales que efectúan los alumnos cuando se esfuerzan por realizar las tareas propuestas? ¿Les ayudamos a veces a hablar de lo que viven con los temas motores que les ponemos en el gimnasio o en el campo de deportes?

Incluso tras un tiempo de reflexión, no es seguro que sea tan fácil imaginarse así los hábitos de enseñanza. Y puede que hubiera aún más dificultad para describir lo que aprenden los alumnos. El profesor en actividad cuenta con raras ocasiones, como la mayoría de jóvenes futuros profesores a lo largo de su formación, de poder verse tras la acción de alguna de sus prestaciones.

Una de las intenciones del presente capítulo, como del conjunto del libro, por otro lado es de dejar a reflexión del lector, no ya una metodología lista para usar, sino sencillas capaces de despertar su vigilancia respecto a sus propios comportamientos de enseñanza, así como a los de sus alumnos, e incitarle con ello a realizar sus experimentaciones.

A este respecto, la experiencia siguiente nos parece reveladora. En unas sesiones de formación en metodología de la educación física, se pidió a los participantes que escribieran esquemáticamente por escrito, a partir de un extracto de sesión que acababan de analizar, las diferentes etapas por las cuales acababan de pasar los alumnos en sus aprendizajes, intentando precisar la naturaleza de su actividad. Fue grande la sorpresa al notar que la mayoría de ellos se expresaban en términos de enseñanza. Los demás, más numerosos, eran capaces de distanciarse de sus preocupaciones de profesor para hablar de los alumnos que están aprendiendo. Para la mayoría, había como una fusión entre aprendizaje y enseñanza.

De manera análoga, aunque las publicaciones relativas a la pedagogía de las actividades motrices⁹⁷ abunda en consideraciones relativas a la eficacia de la enseñanza, el aprendizaje es objeto de una mayor discreción. "¿Qué es aprender, y qué aprender?", constituyen fundamentos de la acción didáctica, raramente están definidos, que todos sepamos. Es como si la pregunta fuera superflua y no debiera plantearse, como si toda evidencia, sólo existiera una única manera de aprender: la que se adapta a la práctica habitual de enseñar.

Ahora bien, enseñanza y aprendizaje son fenómenos muy distintos que pueden tener estrechas relaciones. Para J.M. De Ketele "existen muchas enseñanzas y no muchos aprendizajes"⁹⁸, renunciando con esta frase que en la relación pedagógica hay realidades muy distintas que conciernen a personas diferentes.

– "El aprendizaje es la actividad del alumno que se transforma a sí mismo a partir de lo que es y a través del conjunto de experiencias que tiene que vivir".

97. Siedentop D., *Apprentissage à enseigner l'éducation physique*, Montreal, Gaëtan Morin, 1994 – M. op. cit.

98. De Ketele J.M., *Quelle formation pour demain?*, Revue Louvain, Louvain-la-Neuve, enero 1991, p. 18.

– "La enseñanza es la actividad del profesor que interviene de manera organizada para favorecer el desarrollo del alumno, y ello dentro de los límites temporales y materiales con los que debe obrar"⁹⁹.

En otras palabras, corresponde al profesor disponer un entorno físico y social para crear para el alumno ocasiones de compromiso y aprendizaje.

Corresponde al alumno adaptarse a su manera a las situaciones así creadas con vistas a apropiarse de nuevas competencias. Pero en la práctica, las cosas están lejos de ser tan simples: dificultad para hablar del aprendizaje, confusión, desconocimiento del problema... Necesidad, pues, de delimitar más de cerca lo que puede ser para el alumno "aprender en educación física".

El término aprendizaje tiene un doble significado:

- Por un lado, el proceso que el alumno sigue cuando está aprendiendo.
- Por el otro, lo que aprende, lo que adquiere.

Estos dos aspectos son los que se abordarán sucesivamente; pero antes se impone una corta explicación.

2. UN MODELO DOMINANTE

Una amplia investigación de análisis de la enseñanza fue llevada a cabo en la Universidad de Louvain-la-Neuve de 1985 a 1992 bajo la dirección de los profesores Swalus y Renard¹⁰⁰. Ésta dio lugar a una observación sistemática de sesiones de educación física dadas por 124 profesoras y profesores de primaria y 95 de secundaria, que constituyeran una muestra representativa de los profesores de educación física de la Bélgica francófona, a lo que se añadió el estudio de un grupo de 32 profesores seleccionados por expertos que los consideraron profesores eficaces. Conviene destacar que el análisis de la enseñanza tiene como finalidad objetivar, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, lo que ocurre en realidad en la vida de los grupos-clases. Su pretensión no es tanto dar respuestas, modelos de comportamiento, como más bien "indicadores" que inciten a la reflexión y a la superación de dicha realidad¹⁰¹.

El análisis multidimensional posterior a estas observaciones se centraba en los contenidos enseñados, la presentación de los objetivos al inicio de la sesión, la presenta-

99. Gagnon G., *Guide pédagogique – primaire – éducation physique*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1983, p. 14.

100. Swalus P., Carlier G., Florence J., Renard J.P. y Scheiff A., *Regards sur l'éducation physique – analyse de son enseignement à l'école primaire*, Louvain-la-Neuve, Ciaco, 1988. – Renard y col., *Analyse de l'enseignement de l'éducation physique au secondaire*, Unité EPDM, UCL, documento de investigación no publicado, Louvain-la-Neuve, marzo de 1992.

101. Florence J., Dawance V. y Renard J.P., *La présentation des exercices dans l'animation de la séance d'éducation physique au secondaire*, *Revue de l'Éducation Physique*, Liège, Vol. 31, 1991, p. 81.
Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turruabartes Cerino
hturruabartes@beceneslp.edu.mx

de las tareas, el *feedback*, el tiempo de actividad, las aportaciones teóricas, la satisfacción de los alumnos y las relaciones entre estos diferentes parámetros.

Del conjunto de esta investigación se extrae un modelo dominante de enseñanza-aprendizaje, modelo que parece sólidamente anclado en las costumbres y del que podemos suponer que constituye un freno a la renovación de las opciones y las prácticas pedagógicas. La inmensa mayoría de profesoras y profesores, de primaria o secundaria, en una metodología de la enseñanza esencialmente descriptiva y prescriptiva, lo poco que a la iniciativa y la creatividad de los alumnos, a sus capacidades de aprender por sí mismos o entre ellos.

Siguiendo este modelo, las tareas son descritas y explicadas con ciertos detalles (terceros) necesarios para una buena ejecución; seguidamente, son realizadas siguiendo ciertas normas de duración o de número de repeticiones, todo ello acompañado de comentarios de los puntos importantes y de correcciones en función de los errores cometidos. M. Piéron da una acertada imagen de este modelo dominante y, con ello, una definición de lo que es el aprendizaje, cuando dice, a propósito de los *feedbacks*, son indispensables con vistas a "...repetir los comportamientos motores correctos, eliminar los comportamientos incorrectos y lograr los resultados esperados"¹⁰². G. Carlier, por su parte, observa un esquema de enseñanza idéntico, bastante rudimentario, califica de "clásico y poco diversificado"¹⁰³ entre los estudiantes de 2.º curso de acción para el profesorado de educación física que participaron en un experimento sobre el efecto de las micro-enseñanzas, y eso incluso antes de que hubieran enseñado o recibido informaciones en el marco de ejercicios didácticos. J. Marsenach, por su parte, abre una segunda característica importante de este modelo cuando dice, en la conclusión de sus investigaciones, que la práctica (por ejemplo, el voleibol, los saltos gimnásticos, tal tipo de natación...) "es automáticamente dividida en un cierto número de *micro-enseñanzas*" a partir de un enfoque analítico que se concentra en los elementos inmediatamente visibles y discernibles"¹⁰⁴.

Este modelo es, en definitiva, el de una transmisión de las materias mediante el condicionamiento operante, mediante un aprendizaje totalmente dirigido y (supuestamente) sin error que J. Stordencq describe así¹⁰⁵: el profesor

- Divide los contenidos en unidades suficientemente pequeñas para que sean de muy fácil acceso.

- Propone para cada unidad un número elevado de ejercicios para que un mecanismo (reflejo condicionado) se instaure, y

- Pasa finalmente a la situación compleja, esperando que la mayoría de alumnos pueda insertar las partes en el todo.

102. Piéron M., *Enseignement des activités physiques et sportives - Observation et recherche*, Université de Liège, Liège, 1986, p. 98.

103. Carlier G., Neïsskens E. y Soleil P., Spécificité du micro-enseignement dans l'apprentissage des sports, *Revue de l'Éducation Physique*, Liège, Vol. 25, 3, 1985, p. 36.

104. Marsenach J.-J., *l'enseignement de l'EPS dans les collèges. Les problèmes des contenus, état actuel et perspectives*, éd: *Enseigner l'éducation physique et sportive*, Edit. AFRAPS, 1994, p. 54.

105. Stordencq J., *Éducation et apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, pp. 37-41.

En cuanto a la naturaleza de las materias enseñadas en este modelo dominante, los resultados de la investigación coinciden con las conclusiones de la reciente evaluación del estado de la educación física en Quebec al señalar que "se dio una importancia exagerada a las técnicas deportivas y los determinantes de la condición física en detrimento de las necesidades del individuo"¹⁰⁶.

3. LA DIVERSIDAD DE LAS MANERAS DE APRENDER

El perfil que se extrae de las recientes investigaciones sobre la eficacia de la enseñanza puede resumirse como sigue: "Cuando el profesor interviene activamente, los alumnos se comprometen de manera constante en las tareas de aprendizaje"¹⁰⁷. Resulta evidente que existe un vínculo entre lo que hacen los alumnos y la manera como enseñamos. Por así decirlo, aprenden como nosotros enseñamos.

Es otra aclaración, un punto de vista complementario, lo que queremos aportar planteando dos tipos de preguntas como punto de partida de nuestra propia investigación pedagógica.

- ¿No sería más conveniente enseñar como los alumnos aprenden?
- Pero, ¿aprenden todos del mismo modo?

3.1. El aprendizaje natural

Imaginemos la situación de observación siguiente, de la que cada uno podrá reconstruir el experimento: un grupo-clase de entre los mejores, en el que la mayoría de alumnos están disponibles, siempre a la espera de algo, y al que proponemos una tarea nueva, del tipo que podemos encontrar, por ejemplo, en el entrenamiento de los porteros: Se trata de un "lanzamiento de balón seguido por una voltereta hacia delante que implica una pérdida momentánea del contacto visual y luego por una recepción antes de que el balón toque el suelo" (figura 1).

Sólo se ha dado la finalidad de la tarea con un esbozo de demostración. El profesor precisa que no aportará ninguna ayuda a la consecución y que dentro de cinco minutos evaluará lo que cada uno haya podido realizar.

106. *L'avenir de l'éducation physique - Le temps de l'engagement*, CEEPPQ, Québec, éd. L'Impulsion, 1994, p. 7.

107. Stordencq J., *op. cit.*, p. 33.

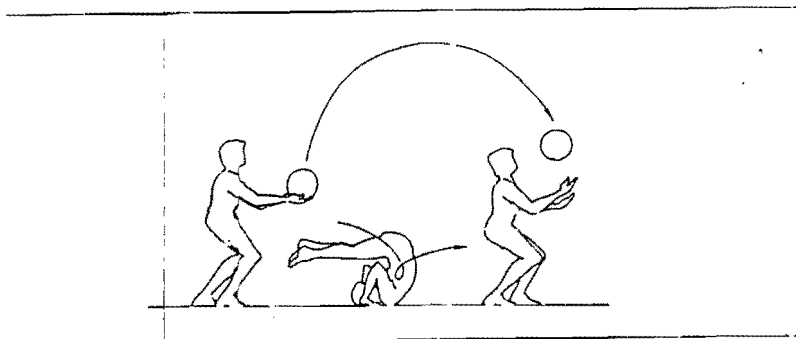


Figura 1

¿Qué observamos habitualmente en los alumnos motivados cuando uno mismo, alidad de observador, se ha desentendido de la voluntad de influir, del desce de a los alumnos todo lo que deben hacer para lograrlo?

Ante una dificultad nueva que les interesa, los alumnos pueden manifestar todo de comportamientos en su búsqueda de adaptación a esta situación.

Vemos como empiezan a probar, a hacer "intentos y errores". Unos fracasan pletamente, ya sea porque lanzan el balón directamente hacia atrás (lo que no tiene de anormal dada la salida hacia delante exigida por la voltereta), ya sea porque lledemasiado tarde para atrapar el balón. Con otros, sentimos que conseguirán con ente rapidez esta coordinación. E incluso habrá dos o tres que, tras un tiempo de entración, lo habrán logrado casi a la primera. Es lo que llamamos aprendizaje insmeo o por "insight".

De hecho, con estos primeros intentos los alumnos no hacen sino descubrir la alidad. Le dan la vuelta, mientras que sólo tenían una idea, una imagen gracias a la eación del profesor. Podríamos calificar esta actividad inicial de "exploratoria". J. Bouleu subraya el interés que supone no escamotear esta fase de intentos en la medi- a que el sujeto podrá comprender mejor y tratar mejor las posteriores informaciones eionándolas con su propia experiencia y no con la de los demás¹⁰⁸.

Pero muy pronto, si la motivación por lograr la finalidad se mantiene, las cosas fucionarán. Algunos alumnos han comprendido qué les impide lograrlo. Por ejemplo, an el balón en dirección equivocada; entonces vemos cómo lo intentan dos veces s de lanzar o cómo otros miran el punto donde quieren que llegue el balón. Otros njan hacer una voltereta más rápida; otros, levantarse más aprisa... Naturalmente, esto ne lo realizan todos a la vez. Podríamos avanzar que tras un período de experi- ación muy global, en el que la atención del sujeto se fija en la finalidad, viene un

segundo momento en el que esta atención se desplaza hacia ciertos medios que le permi- tan progresar en la realización de esta finalidad. Los alumnos que han visto en ellos mis- mos o el entorno una causa de sus fracasos, intentan, de hecho, actuar sobre ésta. Actuan- do así, experimentan una capacidad, muy propia del hombre, de analizar una situación, objetivar y organizar las condiciones del aprendizaje en curso¹⁰⁹.

Mientras éstos realizan este avance en el aprendizaje, otros más lentos o menos curiosos, puede ser, intentarán imitar a aquellos que, cerca de ellos, lo logran más fácil- mente, e incluso solicitarán explícitamente informaciones deseando que les digan lo que tienen que hacer.

Finalmente, en esta clase, que algunos calificarán de ideal pero que todo profesor ha encontrado como mínimo una vez en su vida, podemos ver aún dos cosas que no son raras cuando reina un espacio de "libertad para aprender": algunos, sin duda entre los más comunicativos, aportan espontáneamente su ayuda a los demás y otros, más imagi- nativos, superarán y modificarán la dificultad inicial añadiendo una nota personal o apli- cándola a una nueva situación; por ejemplo, la misma tarea pero con voltereta hacia atrás, o dentro de una carrera...

En resumen, aprender puede ser para el alumno:

- Explorar, experimentar, ver, descubrir.
- Imitar, solicitar información.
- Modificar el plan de acción.
- Ayudar, comunicar sus soluciones.
- Imaginar respuestas nuevas, trasladar lo adquirido a otras situaciones.

3.2. Del acondicionamiento al aprendizaje diversificado

Como hemos visto, existe un modelo dominante que se impone verdaderamente a las prácticas de enseñanza y que, por sí mismo, no puede satisfacernos. En efecto, este modelo implícito limita las posibilidades de acción del alumno sobre sí mismo o su entorno. Está confinado a un papel de ejecutante, el que consiste en reproducir y repetir lo que ha sido prescrito con vistas a realizar la tarea enseñada.

Por otro lado, la simulación que acabamos de hacer ha permitido el esbozo de un método más autónomo, más espontáneo, en el que el aprendizaje se desarrolla por descubrimiento, por resolución de problemas, un método que toma su tiempo, que acepta el error y la divergencia en las realizaciones.

Estamos, pues, en presencia de dos modelos distintos, aparentemente inconciliables.

109. Boytendyck E.J.J., *Attitudes et mouvements, étude fonctionnelle du mouvement humain*, Tournai, Desclée de Brouwers, 1957, pp. 378-379.

Pero al proponer al lector un enfoque metodológico que pretende ser original en comparación con el modelo dominante, la intención afirmada aquí no consiste en absolver queriendo reemplazar un modelo por otro, sino en intentar ampliar los horizontes y campos de intervención, y del profesor y los alumnos. La que preconizamos es una metodología abierta y flexible: esta metodología explota la diversidad de las maneras reales de aprender, pero al mismo tiempo incluye, según las necesidades, métodos directos y más prescriptivos.

Si, además, lo observamos más de cerca, nos daremos cuenta de que el acondicionamiento operante en su lógica de eficacia es un modelo exclusivo que no puede contener el descubrimiento y que, fundamentalmente, no puede tolerar ni la diversidad ni el revisto que genera cierta libertad. Por el contrario, cuando dentro de un proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, entre ellos o con la ayuda del profesor, estos alumnos han visto una nueva condición de logro, ésta, para ser utilizable, deberá fijarse estrictamente mediante el rigor de las repeticiones y de una atención selectiva. Además, algunos alumnos piden ayuda. En este sentido, la aportación de una intervención que puede desplazar una situación y por ello jamás deberá ser excluida.

En definitiva, aprender es siempre intentar solucionar los problemas que plantea la habilidad que queremos adquirir. Incluso cuando se trata de imitar una acción muy tecnicizada, para el alumno siempre hay problemas que resolver: por ejemplo, el del paso de una reproducción sincronizada de lo que hace el profesor a una realización interiorizada, autónoma; o el de la integración de la parte automatizada en la totalidad del gesto. Pero sea cual sea la situación de aprendizaje, la cuestión crucial que siempre debe plantearse es, a nuestro entender:

¿Por dónde empezar?"

¿Hay que dar a los alumnos las respuestas correctas en seguida?

¿O, por el contrario, dejar que primero lo intenten por sí mismos y que con ello acepten los errores?"

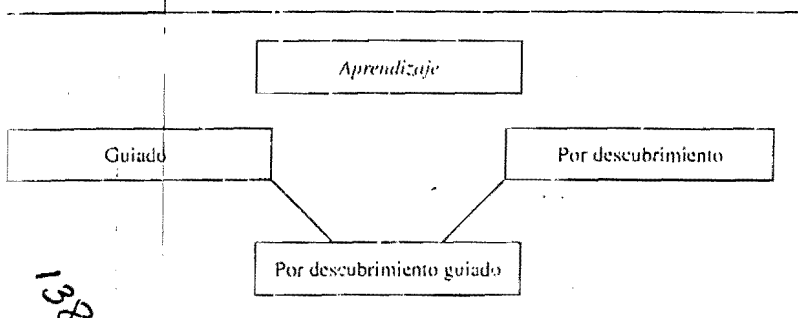


Gráfico 1. Aprendizaje mixto

Resulta muy evidente que ciertas adquisiciones, como las técnicas de ayuda o seguridad, como el trabajo de la flexibilidad... exigirán siempre un enfoque inmediato que será directo y de naturaleza prescriptiva. Pero fuera de estas situaciones precisas, nuestra opción fundamental es dejar jugar a la experiencia personal inicial y los procesos naturales que de ella derivan. Es, pues, el aprendizaje "por resolución de problemas" el que será permanentemente la base de nuestra reflexión metodológica. Pero las múltiples exigencias inherentes a la vida de los grupos-clase impondrán al profesor organizar, estimular y mantener estos procesos de aprendizaje autónomo dentro de un proceso que únicamente puede ser mixto, es decir, por "descubrimiento guiado".

4. LA DIVERSIDAD DE LAS ADQUISICIONES O DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Si aprender también es adquirir, es conveniente preguntarse qué pueden aprender los alumnos, o deberían aprender, en educación física. Esta pregunta nos sumerge en la problemática de los contenidos del curso, es decir, de sus objetivos y sus prácticas. Nos lleva a otra pregunta: ¿De dónde vienen los objetivos? ¿A partir de qué se elaboran? ¿A partir de taxonomías o clasificaciones de cualidades y capacidades susceptibles de ser desarrolladas? ¿A partir de un análisis de las actividades enseñadas? Sin duda alguna, estos dos polos son dignos de interés y no dejarán de intervenir en el aspecto más operacional de la adquisición. Como ocurre con la autonomía de la persona y el aprendizaje por descubrimiento, aquí también hay una elección por hacer. Y será la de **determinar los contenidos de la educación física como respuestas a las necesidades de los alumnos, situando a éstos en relación con ciertas exigencias de la vida en la sociedad actual.** Desde este punto de vista, nosotros entrevemos para la educación física en la escuela cuatro ámbitos de acción específica, es decir, cuatro ámbitos de respuestas donde puede cumplir un papel social único e irremplazable.

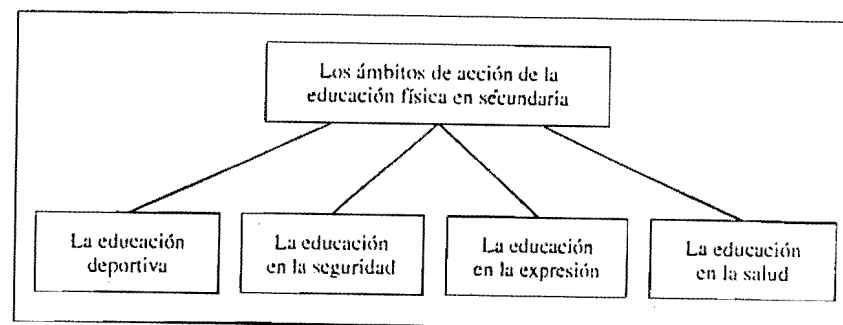


Gráfico 2. Contenidos de la educación física

1. La educación deportiva

En una sociedad del ocio (ocio, para muchos, impuesto por el creciente paro) y dominada por la competición, esta educación pretende

- Dotar a los alumnos de herramientas básicas que les permitan insertarse en una actividad organizada elegida por ellos o recrear, por sí mismos y en otros medios (barrio, grupos de amigos, movimientos juveniles...) las condiciones de sus propias diversiones o de su autoformación.
- Favorecer valores y prácticas que rompan con los modelos dominantes que consisten en querer "ganar a cualquier precio".

El deporte y la competición constituyen realidades sociales ineludibles en las cuales todos los alumnos deberían ser iniciados. El deporte es, entre otras cosas, ese lugar onde, según P. Sansot, "el hombre se revela a sí mismo y a los demás en las situaciones extremas, donde se quita la máscara y se muestra, así, a cara descubierta"¹¹⁰. Es en este ámbito de la educación deportiva donde la reflexión y la revisión pedagógicas nos parecen las más urgentes. En una palabra, diríamos que cuando enseñamos deporte en educación física, debería tratarse siempre de un deporte *de otro modo*, o más que nada, como expresaba M. Serres, del nuevo descubrimiento "del verdadero deporte, del deporte bello"¹¹¹. Frente a la existencia de una violencia hipermediatizada, donde los alumnos aprenderán, si no es en la escuela, a "jugar bien" en los deportes colectivos, por ejemplo, donde *bien* significa con honestidad, respetando las reglas y a los demás, y abre todo buscando ante todo el placer de jugar por jugar.

Las prácticas a disposición de los profesores son múltiples y variadas. Las actividades, dadas a título indicativo para cada uno de los cuatro ámbitos, son las que actualmente se proponen en sesiones organizadas por el CUFOCEP (centro universitario para la formación continua en educación física) en Lovain-la-Neuve¹¹².

Las actividades: gimnasia deportiva, gimnasia aeróbica, gimnasia rítmica y deportiva, atletismo, voleibol, baloncesto, balonmano, hockey sobre hierba, fútbol, béisbol, rugby, frisbee, bádminton, tenis de mesa, squash y natación.

2. La educación en la seguridad

En presencia de la inseguridad, pero al mismo tiempo frente al exceso de comodidad y facilidad, este ámbito de educación pretende desarrollar en los alumnos

- El asumir riesgos controlados.
- Un dominio emocional.
- Y una formación en la seguridad, para sí mismo y los demás.

Este ámbito de acción es, sin duda, menos vasto que el de la educación deportiva. Ello no obstante, los objetivos que genera, a parte de cualquier ánimo de competición, no dejan de tener una gran riqueza en posibilidades de aprendizaje. Evitar un obstáculo imprevisible o un móvil que se acerca a gran velocidad, utilizar andamios para trabajos diversos, evitar un empujón en un movimiento de muchedumbre, defenderse de una agresión, dominar la parada en caídas en pendiente o planos inclinados, abandonar un inmueble en llamas, socorrer a una persona que ha caído al agua, proporcionar los primeros auxilios que salvan en caso de accidente, transportar con eficacia objetos pesados y voluminosos manteniendo la integridad de la columna vertebral..., tantas situaciones de la vida corriente o profesional que exigen cualidades diversas para adaptarse bien a ellas: vigilancia, evaluación del riesgo, control de la aprensión, confianza en sí mismo, rapidez de reacción y decisión y asunción de responsabilidad. Como vemos, la educación en la seguridad no tiene nada que ver con la *obsesión por la seguridad* ante la cual una educación con sentido crítico adquiere aquí todo su sentido.

Las actividades: atrevimiento y seguridad¹¹³, juegos de enfrentamiento, karate, capoeira, autodefensa, salvamento y reanimación, iniciación al submarinismo y escalada en pista cubierta.

4.3. La educación en la expresión

En una sociedad caracterizada por el tecnicismo, en la que los modelos impuestos por los medios de comunicación empujan a la conformidad, este ámbito de acción de la educación física tiende a dar a los alumnos la posibilidad

- De descubrir y desarrollar todas sus riquezas de comunicación no verbal.
- De expresarse corporalmente, ejercer su creatividad y valorizarse en la producción de espectáculos individuales o colectivos.

Si la educación deportiva se refiere esencialmente al rendimiento competitivo y la educación en la seguridad del usuario, el ámbito de la expresión, por su parte, está más cerca del arte y el espectáculo.

¹¹⁰. Sansot P., Un autre regard à défaut de cet absolu qui se dérobe à l'homme, en *Le corps surprenant - Les sports entre sciences et conscience. Autrement*, n.º 4, 1993, p. 180.

¹¹¹. Serres M., *La marche du siècle*, FR3, febrero de 1990.

¹¹². Las actividades citadas son las que se propusieron en la edición de 1997 del CUFOCEP.

¹¹³. Daele J.M. y Chaumont E., L'éducation physique sécurative, *Revue EPS*, París, n.º 226, 1990, pp. 31-36.

Hablando del cuerpo expresivo, M. Dumont considera que el aprendizaje en la escuela no puede hacerse sólo con ejercicios y técnica. *"Una enseñanza sólo de la forma -dice- sólo puede formar modelos reducidos"*. Pero completa su frase diciendo: *"La expresión sin forma es una manera de prostitución (Alain)"*. Y añade: *"La mayoría de actores corporales sólo son buenos alumnos, buenos gimnastas que se contentan con producir tracos, efectos o ejercicios de escuela, y a lo mejor no tienen nada que decir. El objetivo principal es poner a los estudiantes en estado de vigilia!"*¹¹⁴.

Las actividades: danzas africanas, danza jazz, rock aeróbico, danzas deportivas, danza creativa, cuerpo y palabra, mimo, técnicas de circo (malabarismo, zancos, rayas), trabajo de la voz, expresión corporal y percusiones.

4.4. La educación en la salud

Con respecto al estado sedentario que caracteriza a la vida escolar, con el estrés y las poluciones de todo tipo, con la dispersión de la atención ocasionada por la sobrecarga y la diversidad de informaciones, la educación física en este sector intenta proporcionar los conocimientos y técnicas que permitan a los alumnos, después y fuera de la clase de educación física:

Mantener o recuperar una buena condición física, principalmente en el ámbito de la resistencia, la flexibilidad y la estática corporal.
Relajarse y recuperarse tras diferentes tipos de esfuerzo.
Prepararse para distintas prestaciones, motrices o intelectuales.
Sentirse *"bien en su piel"*, en equilibrio consigo mismo, con los demás y con el entorno.

La educación en la salud representa este aspecto de la educación física que, como muy bien explica L. Forestier *"se preocupa tanto del cuerpo del ejecutante como de la acción. ...que, en una civilización del cuerpo, ayda al conocimiento de su funcionamiento, sus límites y permite apropiarse de las antidotas contra su sujeción al mercantilismo comercial o el efecto de moda, ...que acostumbra al alumno a gestionar eficazmente sus recursos para que cada práctica corporal sea fuente de enriquecimiento y mayor bienestar"*¹¹⁵.

114. Dumont M. (Matho), *Le corps expressif, mime, danse, théâtre*, en: *Informe de cursillo ECEP*, IEPR Louvain-la-Neuve, junio, 1996, pp. 65-67.

115. Forestier L., *L'EPE, discipline d'enseignement est-elle encore une éducation?*, *Méthodologie de l'éducation physique et sportive*, Edn AFAPS, 1989, pp. 39-40.

La reciente redefinición de la educación física en Quebec, por su parte, precisa que la finalidad de ésta es contribuir a la educación del alumno *"a su salud y su calidad de vida en todos los medios y para toda la vida"*. Conscientes de los efectos de un entorno cada vez más desnaturalizado sobre esta cualidad de la vida, los responsables de esta definición consideran, con razón, que *"la educación ecológica"* puede integrarse en la educación física¹¹⁶. Esta apertura parece posible, particularmente gracias a las numerosas posibilidades del aire libre y a las que presentan las actividades interdisciplinarias, con los cursos de biología o geografía, por ejemplo¹¹⁷.

Las actividades: acondicionamiento físico general, técnicas de relajación, taijiquan, yoga, gestión mental y aprendizaje, alimentación equilibrada, naturaleza y movimiento.

Dentro de cada uno de los cuatro grandes ámbitos de la educación física que acabamos de citar, pueden preverse tres tipos de adquisiciones:

- **Savoir-faire, habilidades**, que pueden ser formalizadas, como en las técnicas de natación o saltos gimnásticos, o tener un carácter más natural, más espontáneo, como al saber lanzar, llevar, caer, escalar, protegerse...
- **Saberes, conocimientos** en relación con el buen funcionamiento corporal, con la eficacia de los movimientos, con la terminología y las reglas propias de ciertas disciplinas...
- **Saber estar, actitudes**: ya sean mentales, de concentración antes de la acción, de confianza en el éxito, de autoevaluación... ya sean psicosociales, de aceptación del otro, de solidaridad, de ayuda mutua, de cooperación...

5. LA DIVERSIDAD DE EVALUACIONES

El curso de educación física, con sus diferentes posibilidades de aprendizaje, ¿no es el lugar por excelencia donde cada alumno, a partir de lo que es, podría encontrar una o varias actividades que correspondieran a su verdadera naturaleza, a sus necesidades más fuertes, y que le den ganas de implicarse más allá del momento presente y de sobresalir en ellas? Si esta visión es adoptada, la educación física también debería ser, dentro de la institución escolar, un espacio de libertades e innovaciones en materia de evaluación. Con más facilidad que otras disciplinas, la educación física tiene el poder de desmarcarse del determinismo de las clasificaciones en categorías de excelencia, de este *"síndrome de la curva de Gauss"* del que habla Ph. Meirieu¹¹⁸.

116. L'avenir de l'éducation physique - Le temps de l'engagement, CEEPPQ, *op. cit.*, 1994, p. 18-20.

117. Dendoncker P., *Education à la santé, Interdisciplinarité: éducation physique et biologie humaine*, en: Florence J. y col., *Expériences et innovations pédagogiques*, Título de profesor de E.F. por oposición, IEPR Louvain-la-Neuve, n.º 2, 1989, p. 84-96. - Gourmet J.P., *Interdisciplinarité, éducation physique et biologie*, en: Florence J. y col., *Expériences et innovations pédagogiques*, Título de profesor de E.F. por oposición, IEPR Louvain-la-Neuve, n.º 3, 1990, p. 64-76.

118. Meirieu Ph. y Guiraud M., *L'école ou la guerre civile*, París, Plon, 1997, pp. 58-59.

Para este autor, el profesor considera que ha logrado su tarea, que ha realizado su misión con la institución escolar si tiene clases en las que los alumnos se distribuyen con un tercio de entre ellos por debajo de 8, un tercio entre 8 y 12 y un tercio entre 12 y 16. Y esta distribución es tan poderosa en la mente de profesores y padres que, sean cuales sean los esfuerzos realizados para luchar contra ella, vuelve¹¹⁹. Y citamos el ejemplo siguiente: *"Hace unos diez años, el director de un liceo, con el apoyo de los padres, había decidido crear una clase de primera elite reuniendo a los cuatro mejores alumnos de cada una de las ocho clases de 1º de bachillerato. Al empezar el curso, esta clase de 2º estaba compuesta, pues, por veinte y dos alumnos, todos seleccionados con una media de quince o dieciséis. Un trimestre bastó para que la química escolar volviera a hacer una distribución gaussiana de la clase (un tercio de buenos, un tercio de medios y un tercio de flojos). Lo peor: los "malos" alumnos fueron eliminados al terminar el curso... ¡tan cierto es que en la escuela no hay que estar nunca en el último tercio, incluso en la clase de los mejores! Es el "principio del tercio excluido" el que valoriza el éxito de los unos respecto al fracaso de los otros"*¹²⁰.

Desde el punto de vista didáctico, que empieza a dibujarse, en el que cada alumno será ayudado a encontrar en la clase de educación física ocasiones propias de aprendizaje y a prolongar de manera autónoma lo que ha vivido, entonces lógicamente no todo el mundo debería ser evaluado necesariamente por las mismas adquisiciones. ¿No sería estimulante para los alumnos ser evaluados según sus progresos relativos a competencias fundamentales comunes, y poder mostrar, además, que sobresalen en el dominio de una u otra actividad de su elección? E incluso, a título de ejemplo, si el objetivo anunciado de una serie de sesiones en gimnasia aeróbica es la cooperación con vistas a una producción común y que al final del ciclo todos los alumnos han colaborado bien, cada uno aportando su granito de arena según sus posibilidades, ¿qué impide que la misma cotización positiva sea dada a todos estos alumnos? Aquí hay materia de reflexión e innovación, principalmente con vistas a asegurar una mayor coherencia entre los modos de evaluación y su administración, por un lado, y los objetivos anunciados y efectivamente perseguidos por el otro.

La escuela aún está demasiado regida por el miedo, por el miedo a las sanciones, particularmente la sanción de la evaluación, la sanción de las notas y los exámenes. Este miedo, que no puede sino eventualmente forzar a los alumnos a actuar, es conveniente sustituirlo por motivos positivos cueste lo que cueste. La educación física, ¿no es el lugar privilegiado donde probar la experiencia de una pedagogía de las motivaciones?

119. Diálogo entre P. Meirieu y G. Forrez, Emisión RTBF "Wallonie 92".

120. Meirieu, *ibid.*, p. 58.

Siedentop, Daryl (1998), "Equidad racial" y "La equidad en materia de aprendizaje", en *Aprender a enseñar la educación física*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp.192-196.

APRENDER A ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA

Daryl Siedentop



 **INDE**

EVITAR EL LENGUAJE SEXISTA EN LA ENSEÑANZA Y EN EL ENTRENAMIENTO

Tradicionalmente, el deporte ha estado orientado hacia los hombres y muchos términos comunes utilizados en el deporte son masculinos. Existen alternativas y deberían ser utilizadas.

Términos sexistas	Equivalentes no sexistas
Vigila a tu hombre de cerca.	Vigila a tu adversario de cerca.
No tenemos el potencial de hombres para ganar.	No tenemos el potencial humano para ganar.
Segundo hombre base.	Segundo jugador base.
Los equipos de tres hombres.	Los equipos de tres personas.
El tercer hombre (Incross).	El tercer jugador.
Los <i>push-ups</i> para los chicos y aquéllos para las chicas.	Los <i>push-ups</i> completos y los otros arrodillados.
La defensa hombre contra hombre.	La defensa persona contra persona.

Evidentemente, hay otros ejemplos y soluciones de reemplazo. ¿Comete el lector alguno de estos errores de comunicación cuando enseña o cuando entrena? ¿Cómo los puede corregir?

Fuente: adaptado de Griffin y Placek. 1983

Cuadro IX.3

nuestra sociedad y el respeto por la humanidad de cada uno de los alumnos sin prejuicio de su raza o etnia.

Desafortunadamente, los deportes son un área donde los estereotipos raciales han prevalecido durante demasiado tiempo. Por ejemplo, existen nociones comunes acerca de la habilidad de los alumnos negros para jugar en determinadas posiciones o conseguir logros en ciertas áreas del deporte. La primera meta de los educadores físicos debe ser combatir tales estereotipos directamente, intentar abolirlos, al menos en cuanto se refiere a los alumnos con los que se está trabajando. Esto puede conseguirse directamente si se enseña en un marco integrado. Puede conseguirse indirectamente si se enseña en un marco segregado.

El abordaje directo sería a través de la puntualización, interviniendo en las interacciones de los estudiantes (corrigiendo interacciones inadecuadas y reforzando las apropiadas) y mediante la imitación cuando sea posible. La imitación de modelos cuyos miembros de razas distintas cooperan y trabajan juntos hacia una meta común puede ser muy efectiva. Muchos estudiantes no han tenido nunca la oportunidad de trabajar de un modo constructivo con un miembro de raza distinta. Si este tipo de modelo no puede llevarse directamente al marco de la clase (usando demostradores expertos de institutos o colegios cercanos, por ejemplo), entonces puede hacerse indirectamente mediante la selección juiciosa de materiales visuales para la enseñanza de destrezas y como elemento decorativo en tableros de anuncios (ver algunas otras sugerencias en el cuadro IX.4).

2.2. Equidad racial

Muchos de los ejemplos y estrategias citados en la sección previa pueden aplicarse de igual modo en el caso de la equidad racial. No hay necesidad de describir o catalogar muchos de los problemas que nuestra sociedad ha tenido durante varias de las pasadas décadas intentando luchar a brazo partido para conseguir la igualdad de condiciones para los grupos minoritarios. Los prejuicios y estereotipos en esta área son antiguos y están profundamente arraigados. No son fácilmente superables, pero cada paso que pueda hacerse hacia el progreso es importante, en última instancia, para la salud de

Barnes (1977) ha identificado comportamientos de profesores que son contraproducentes para el desarrollo de la equidad racial en los marcos educacionales. Debería destacarse que este tipo de comportamientos se da con frecuencia inadvertidamente; esto es, el profesor en cuestión no tenía intención de resultar ofensivo. Sin embargo, estos son frecuentemente ofensivos. La intención no es ni mucho menos tan poderosa como el acto en sí mismo. Las siguientes afirmaciones son contraproducentes si se trata de alcanzar objetivos de equidad con estudiantes pertenecientes a minorías:

1. Etiquetar o referirse a los alumnos como *culturalmente desaventajados* o *alumnos lentos*.
2. Los enunciados globales que estereotipan a un grupo, tales como "Vosotros, la gente de..." o "Todos vosotros tenéis..."
3. Hacer afirmaciones que destaquen diferencias en asuntos personales, tales como el vestuario, la apariencia física o las posesiones materiales.
4. Apadrinar estudiantes o ser demasiado "agradable", paternalista o maternalista, con aires de superioridad.
5. Contar chistes racialmente orientados o usar términos racialmente orientados tales como *Mex*, *Chino* o *Moro*.
6. Evitar el contacto físico con estudiantes pertenecientes a minorías y mantener de este modo, la distancia física.
7. Criticar, juzgar o de cualquier modo devaluar la cultura de la que provienen los estudiantes en minoría.
8. Etiquetar a niños pertenecientes a minorías sobre la base de estereotipos étnicos o raciales, tales como que los niños japoneses son siempre buenos en ciencias, los mexicanos son perezosos y los negros irresponsables.

Cuando la equidad racial es un tema local importante debido a los planes de integración de una escuela, puede ser útil considerar las técnicas especiales para mejorar la comprensión y los comportamientos entre los estudiantes. Los profesores también pueden beneficiarse enormemente de estrategias tales como visitar el hogar de un estudiante perteneciente a una minoría, visitar áreas de juego de la comunidad donde vive el estudiante, participar en proyectos de servicio a la comunidad que unan a los distintos grupos raciales, observando clases impartidas por profesores pertenecientes a grupos minoritarios y, generalmente, educándose uno mismo acerca de la cultura del grupo con el cual se ha entrado en contacto. La propia comprensión se reflejará en el comportamiento a la hora de impartir las clases y el comportamiento como educador afectará a los estudiantes.

2.3. La equidad en materia de aprendizaje

El *elitismo deportivo* se refiere a la discriminación a favor de personas muy hábiles respecto a las menos dotadas. Esta discriminación es raramente intencional por parte de los profesores. En cambio, los alumnos pueden a menudo ser crueles hacia sus compañeros menos dotados, especialmente cuando en un partido estos últimos hacen fallos que arriesgan el resultado del equipo. La discriminación sea o no sea intencional, reduce

¿QUÉ HACER PARA PROMOVER UNA MAYOR EQUIDAD?

Siempre se han de hacer elecciones en la enseñanza. ¿A menudo incluye el profesor la equidad dentro de los criterios para hacer estas elecciones? Cuanto más piense en las consecuencias éticas de todo aquello que hace, más apto será a la hora de promover la igualdad en su medio.

He aquí algunas sugerencias para promover la paridad:

- Incluir representantes de minorías y personas de sexo femenino en los tabloneros.
- Mencionar a las atletas femeninas y a aquellos procedentes de minorías cuando se hable de deporte.
- No contar ni reír chistes racistas o sexistas.
- No esperar que los alumnos procedentes de minorías se sientan cómodos y actúen como los de raza blanca.
- Organizar actividades o jornadas deportivas con carácter multicultural.
- Organizar una semana de deporte femenino.
- No permitir a los alumnos la irrespetuosidad relativa al sexo, a la raza, a la orientación sexual o al estatus socio-económico.
- Evitar los términos que comporten connotaciones peyorativas, como "niñita", "marimacho", "marica", "torpe", "moro".
- Conseguir que los alumnos menos hábiles no sean elegidos en último lugar o se les asignen tareas que no puedan realizar.

¿Conoce el lector otros medios de promover la equidad?

Fuente: adaptado de Griffin y Placek, 1983.

Cuadro IX.4

de manera substancial las ocasiones de aprender de los menos dotados. Las posibilidades de aprender tienen que ser justas para todos los alumnos, a pesar de sus niveles de habilidad.

He aquí algunos ejemplos de circunstancias que afectan a los estudiantes menos hábiles en educación física:

1. Tienen menos ocasiones para responder y menos tiempo de aprendizaje respecto a los alumnos más dotados.
2. Tienen menos ocasiones para tener éxito porque el nivel de dificultad de las tareas propuestas es a menudo demasiado elevado para ellos.
3. Durante los partidos, los estudiantes menos hábiles participan menos y raramente alcanzan un resultado.
4. Los menos dotados son a menudo criticados y ridiculizados por sus compañeros a causa de su rendimiento mediocre.

No es fácil enseñar a grupos numerosos cuyos niveles de habilidades son diferentes. El profesor debe proponer tareas que permitan el logro a los menos dotados, sino, la educación física representará un campo en el que ellos fracasarán continuamente, lo que ejercerá una influencia negativa sobre su interés futuro hacia las actividades físicas. Entonces, el profesor tiene que ofrecer un abanico de tareas apropiadas para alcanzar

este objetivo, puede proponer diferentes niveles de dificultad en una misma tarea y permitir a los alumnos encontrar lo que es más adecuado o bien animarlos a que modifiquen la tarea propuesta de manera que la superen con éxito. Los profesores deben supervisar también las respuestas de los alumnos para asegurarse que los menos dotados no se conviertan en espectadores voluntarios o involuntarios.

Asimismo, los profesores pueden ayudar a los menos dotados marcando la relación entre el esfuerzo y el progreso: "¿Ves, John? ¡Cuándo trabajas mucho, mejoras de verdad!". Un *feedback* que sea percibido por toda la clase puede también sensibilizar al grupo sobre la importancia de respetar los diferentes niveles de habilidad e incitar a los alumnos a que se ayuden recíprocamente en sus esfuerzos para aprender.

Cuando los menos dotados tienen éxito, es importante marcarlo. La proporción de felicitaciones y los refuerzos tendrán que ser más elevados para los menos dotados que para los mejores, en particular cuando los esfuerzos se realizan para dominar una habilidad o un conjunto de habilidades. Si los alumnos menos dotados son excluidos de las actividades, los profesores tienen que intervenir de inmediato, sea insistiendo sobre la importancia de la participación de todos, sea cambiando las pautas de una actividad para permitir una mayor participación. Hay que intervenir también cuando algunos alumnos critican, ridiculizan o se burlan de sus compañeros menos dotados. Este comportamiento no sólo debe eliminarse rápidamente, sino que debe reemplazarse por comportamientos más apropiados de respeto y de incitación a los esfuerzos de todos los alumnos.

Finalmente, los modelos utilizados son tan importantes como aquellos que tratan otras cuestiones de justicia. ¿Los tableros sólo dan cabida a los atletas *superstar* o también a personas ordinarias? ¿Utilizan los profesores tan sólo a los alumnos muy dotados para hacer demostraciones? Una persona menos hábil podría demostrar una habilidad particular y el profesor podría asegurarse de que sus compañeros entiendan el esfuerzo que esto ha implicado por su parte. Cuando un estudiante menos dotado domina los rudimentos de una técnica, su actuación es tan válida como la de otro alumno más hábil.

En un proyecto de educación física humanista, también los menos hábiles pueden disfrutar aprendiendo y mejorando. El profesor entonces debe asegurarse de ofrecer iguales posibilidades, o sea, ocasiones de responder que tengan en cuenta los diferentes niveles de habilidad de los participantes. Además, es importante que enseñe a los alumnos el respeto y la ayuda recíproca para aprender y tener éxito.

Un enfoque hacia el desarrollo integral del adolescente

Valeria Recaré
leyan@sinectis.com.ar
(Argentina)

Presentado en el III Programa de Doctorado: La recerca en el rendiment i en l'educacio envers les activitats fisiques i esportives en el medi natural. INEFC-Lleida

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 23 - Julio 2000

Introducción

La salud de los adolescentes y jóvenes es clave para el avance social, económico y político de los países de América Latina en el decenio de 1990 y para asegurar a la Región éxito, desarrollo y competencia tecnológica en el próximo siglo. De acuerdo con CEPAL, la situación actual y las perspectivas futuras de los jóvenes de la década del noventa esta condicionada por cuatro tendencias recientes que afectan a los países de la Región:

1. La grave crisis económica por la que atraviesan, que implica una pérdida de capital, y la necesidad de reestructuración económica y de desarrollo de la competencia tecnológica y la competitividad internacional;
2. El resurgimiento de los sistemas democráticos;
3. La continuación de la tendencia a largo plazo de mejorar los niveles educativos de cada cohorte sucesiva de jóvenes, y
4. Los cambios de las instituciones y los valores culturales resultantes de la globalización e integración de las comunicaciones y el transporte.

El siguiente estudio se divide en 5 sesiones. En la primera se exponen algunos de los marcados cambios sociales que afectan al desarrollo del adolescente en la Región de América Latina. El siguiente apartado resalta la importancia de la educación como factor socializador y su significativo valor tanto en el desarrollo de una sociedad como en sus integrantes en forma individual. En tercer lugar, se presenta un enfoque integral de la adolescencia a partir del análisis de la atención integral de la salud (necesidades biopsicosociales y de los microambientes), partiendo de factores de riesgo que se le presentan al adolescente hasta los posibles resultados y trastornos biopsicosociales. Además se destaca a la adolescencia como una fase heterogénea, tanto rica en oportunidades como en situaciones críticas; y a partir de esto se revalora el seguimiento de profesionales en esta área. A continuación se ofrece la iniciación de una propuesta educativa que intenta difundir una experiencia y crear espacios que permitan una genuina participación de los adolescentes y los jóvenes no solo en la mejora de su salud sino también en la definición de las sociedades del futuro.

Considerando el cuadro tan actual, y a la vez ya "clásico", de la pérdida de valores de la postmodernidad, la falta de utopías y de referentes claros, la desorientación hacia el futuro, la dificultad para elaborar y desarrollar

Recaré, Valeria (2000). "Un enfoque hacia el desarrollo integral del adolescente", en Lecturas: educación física y deportes. Revista digital, año V, núm. 23, julio, <http://www.efdeportes.com/efd23/adolesc.htm>, pp. 1-20.

proyectos, la falta de perspectivas reales para insertarse en el mundo adulto, en el mercado laboral, el desinterés por la política y los problemas sociales, etc., es lógica y necesaria nuestra preocupación en ciertos mensajes y tendencias que impactan en los adolescentes en los tiempos que corren.

I. Contexto actual del adolescente

1. Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina

El bienestar de los adolescentes y jóvenes es uno de los desafíos más importantes para los políticos y planificadores de América Latina, ya que afecta a un grupo de edad particularmente vulnerable desde el punto de vista social, económico y de la salud. Las estructuras tradicionales de América Latina están cambiando y se necesitan programas que ayuden a los adolescentes y jóvenes en su transición a la edad adulta.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, para lograr un desarrollo saludable los adolescentes y jóvenes necesitan primero haber tenido una infancia saludable, segundo, un ambiente que los apoye, a través de la familia, el grupo de pares y otras instituciones sociales.

Luego, requieren oportunidades para obtener los conocimientos adecuados que les permitan hacer elecciones saludables; considerando que para que la información se convierta en conocimiento y sea capaz de influir sobre las actitudes y conductas, debe ser íntegra y pertinente para la experiencia del joven. Por último, necesita acceder a una amplia gama de servicios: educación, empleo, salud, justicia y bienestar, que deben ser sensibles a sus requerimientos.

La adolescencia es una etapa dinámica y esencialmente positiva: aumenta el peso y la talla, se amplían las funciones físicas, se adquiere capacidad reproductora, se logran nuevas habilidades cognoscitivas y destrezas sociales. Pero este potencial no garantiza un desarrollo saludable si no está encauzado por un complejo sistema social. Las condiciones sociales de los países de la Región hacen que el desafío de crecer sea más difícil, y que la vulnerabilidad de los jóvenes aumente.

La mayoría de los mensajes que predominan en la actualidad y que se dirigen a este sector de la sociedad, principalmente los medio de comunicación masivos, fomentan prácticas sociales vinculadas al consumo, la pasividad, la expectación y el facilísimo, lo cual limita las posibilidades de desarrollo de la creatividad y promueve valores que son incompatibles con la libre expresión y la participación a la que nos referimos anteriormente.

Conceptos y palabras como "futuro", "progreso", "esfuerzo", "hombre nuevo" aparecen devaluados frente a otros tales como "relax", "imagen", "placer", "reciclaje" y, sobre todo frente a los nuevos iconos: las marcas de moda.

Por un lado, entonces, el consumo llena el vacío de ideales, de referentes y de proyectos colectivos: las aspiraciones se centran en el acceso a aquellos que

147

incrementen el placer y asegure el bienestar, y en la posesión de objetos, que deberán renovarse al ritmo que impone el mercado.

Por otra parte, captura a los jóvenes "recuperando" sus ideales de libertad e igualdad, lo cual tranquiliza las conciencias, al tiempo que oculta la dinámica de privilegios y exclusiones que opera a la hora del consumo y del acceso real a los bienes.

Los jóvenes se encuentran entre los grupos más perjudicados en cuanto a esta situación, ya que ellos representan la mayor proporción de quienes perciben menores ingresos y de los desempleados. No solo sus posibilidades de adquirir bienes y servicios son escasas sino que, con frecuencia, quedan prácticamente excluidos del consumo y de la participación ciudadana.

Al parecer, la participación política de la gente joven disminuyó o se estancó en varios países, especialmente en aquellos donde la situación económica es menos grave. En cambio, aunque todavía en niveles bastante bajos, la participación económica continúa aumentando, estimulada por los aumentos graduales de la proporción de jóvenes económicamente activos. Sin embargo, en varios subgrupos tanto de hombres como de mujeres la proporción de los jóvenes que no estudian ni trabajan siguió siendo alta o aumentó en los años ochenta.

Esta inocuidad está también identificada dentro de los grupos de jóvenes en el marco educativo, donde, según G. Rama se amplían cada vez más las distancias educacionales entre los escasamente educados y los altamente educados, lo cual se expresa de manera contundente en la siguiente paradoja: de cada cinco o seis jóvenes de la región, uno es analfabeto y uno es universitario. Al filo del siglo XXI, persiste en América Latina una masa de potenciales analfabetos funcionales y no se ha logrado una escolarización primaria para toda la población.

La pluralidad de ofertas que caracterizan el sistema educativo y la sociedad del presente no compensan su desigualdad y menos aún logra superar la pobreza de ideales colectivos; por el contrario, promueve y fortalece un rasgo básico del actual horizonte cultural: el extremo individualismo.

El hecho de no encontrar maneras constructivas de asociarse y la falta de alternativas viables para resolver los problemas, genera un espacio de frustración que los torna particularmente vulnerables a una amplia gama de "enfermedades sociales". Todo ello contribuye a explicar el desinterés y la desorientación de los jóvenes para pensar y actuar en relación a sus propios problemas y los de la sociedad.

Asumir que los adolescentes, con orientación y ayuda, pueden cogerse los proyectos superadores de este estado de cosas, implica reconocerles la capacidad de pensarse y pensar la realidad en términos de conflictos y relaciones, de alternativas para el presente y para el futuro y, al mismo tiempo, aceptar el reto de ampliar el espectro de sus intereses y necesidades sin imposiciones arbitrarias.

La mayoría de los jóvenes observan conductas saludables y están preocupados por su futuro, su familia y su educación. Es precisamente esta imagen la que aquí se intenta rescatar, sin que ello signifique negar sus problemas y la necesidad de resolverlos.

II. El rol de la educación

2. La educación como factor de desarrollo individual y social.

La Declaración, cuyo objetivo fundamental fue la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, comenzó recordando que, pese a la afirmación realizada hace más de cuarenta años del derecho a la educación para todas las personas, todavía persisten en todo el mundo graves diferencias en el acceso a ésta. Asimismo, se reconoció que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y favorecer al progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

En este fin de siglo, vivimos una época que ha avanzado mucho en la extensión de la libertad y la democracia y junto con ella el reconocimiento de los derechos humanos a nivel mundial, pero estos cambios no se ven reflejados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La educación es un factor decisivo para la socialización de los jóvenes para la transmisión de los valores relacionados con la ciudadanía, la democracia, la solidaridad y la tolerancia. Constituye también un elemento vital para facilitar la participación activa de todos los ciudadanos en la sociedad y para la integración en el interior de cada país de los excluidos de los beneficios del desarrollo. La educación conduce a la creatividad individual y mejora la participación en la vida social, económica, cultural y política de la sociedad.

La sociedad del conocimiento, como es definida actualmente, se caracteriza por el papel que juegan la ciencia y la tecnología en el desarrollo socioeconómico. Un país que desee ser verdaderamente independiente debe garantizar a todos sus ciudadanos la oportunidad de adquirir conocimientos sobre la ciencia y la tecnología, debe fomentar la capacidad de dar a ambas un uso apropiado y de desarrollarlas para satisfacer necesidades colectivas.

La educación debe preparar a las generaciones futuras para hacer frente a los problemas que plantean los progresos de la ciencia y la tecnología y para determinar qué aplicaciones serán beneficiosas y cuáles pueden ser nocivas. Asimismo, debe propiciar una "alfabetización científica" de toda la población, con el fin de formar ciudadanas y ciudadanos críticos y capaces de examinar la naturaleza de la ciencia y la tecnología como actividades humanas encaminadas al desarrollo individual y colectivo.

En numerosos países la exclusión social esta determinada por la falta de conocimiento o dificultades para acceder a códigos de la modernidad, necesarios para su integración, tanto en la sociedad productiva, como en la

participación de la vida pública. La educación debe transmitir los códigos culturales básicos de la modernidad.

Otro aspecto decisivo para contribuir al desarrollo humano es el logro de actitudes favorables como la responsabilidad, la autoestima, el respeto hacia los demás, la curiosidad, la inclinación al trabajo en equipo y el liderazgo, actitudes decisivas para un cambio de mentalidad y para una inclinación favorable hacia el desarrollo.

Por último, habría que señalar que la educación, además de su valor económico, constituye un derecho social, por lo que no se deben olvidar las dificultades y los logros que ha supuesto su universalización y consagración como tal derecho. En la actualidad debe responder a nuevas exigencias y a retos renovados, ya que no basta con asegurar un cierto nivel de educación a todos los ciudadanos, ni su consideración como un proceso que termina a cierta edad. Hoy los poderes públicos deben potenciar una educación que dure toda la vida, ya que ninguna nación puede aspirar a la competitividad sin aprovechar el potencial del recurso más valioso: su capital humano.

III. Un enfoque integral

3.1. Condiciones de riesgo

Muchos de los adolescentes de las Américas están creciendo en circunstancias de pobreza y adversidad que comprometen su salud, desarrollo y sus vidas. La pobreza, las desigualdades y la discriminación producen y mantienen una población de adolescentes en riesgo.

La incorporación de la conducta en el concepto de riesgo obligó a una reformulación, de acuerdo con la cual el concepto de riesgo a o queda únicamente restringido a los resultados biomédicos. Por ejemplo el hecho de que un adolescente fume marihuana puede aumentar la probabilidad de enfermedades pulmonares, pero también aumenta la probabilidad de sanciones legales, de conflictos con los padres, de pérdida de interés por el colegio y de sentimientos de culpa y ansiedad. De manera que el riesgo psicosocial se refiere a todas las consecuencias potenciales y no solo las biomédicas. Segundo, se abandona el concepto de riesgo restringido a los efectos adversos, negativos o indeseables. Ciertamente, algunas consecuencias del consumo de marihuana pueden ser percibidas como positivas o deseables, buscadas por el adolescente. El fumar marihuana puede llevar a la aceptación social de los pares y a una sensación de autonomía y madurez. Esto significa que el análisis de riesgo psicosocial debe considerar los beneficios que los adolescentes perciben y los costos, y no solo estos últimos.

Podríamos definir, por lo tanto, a la conducta de riesgo en un adolescente como cualquier comportamiento que comprometa los aspectos biopsicosociales del desarrollo del adolescente.

A partir de esta conceptualización y utilizando aportes según Jessor, en un marco conceptual de conductas riesgosas del adolescente intentamos realizar un cuadro interpretativo de esta situación que nos ayude analizarla y encontrar la relación que existe entre dichas conductas y sus efectos adversos para el saludable y continuo desarrollo y crecimiento del adolescente.

Factores de riesgos según las dimensiones contextuales del adolescente

BIOLOGIA Y GENETICA	ENTORNO SOCIAL	ENTORNO PERCIBIDO	PERSONALIDAD	CONDUCTAS
Historia familiar: Núcleo familiar en Crisis: separaciones, divorcios, etc. Antecedentes de alcohol, droga, etc. Violencia familiar. Problemas económicos.	Pobreza. Desigualdad racial. Falta de oportunidades: de trabajo, de estudios, etc. Falta de credibilidad en la política. Falta de contención institucional.	Medios de comunicación orientados mayoritariamente al consumo. Modelos en los que predomina la importancia de la imagen, juventud, la moda	Poca autoestima. Falta de ideales. Desorientación vocacional.	Comportamientos que les permiten ser aceptados por sus pares. Desidealización de sus padres de la infancia. Rebeldía hacia el mundo adulto.
↓	↓	↓	↓	↓
Cualquiera de estos factores pueden llevar a conductas riesgosas en adolescentes y estilos de vida:				
Relacionados con la salud: Consumo de drogas. Consumo de alcohol excesivo. Consumo de tabaco excesivo. Alimentación nociva. Vida sedentaria.	Relacionados con el entorno social: Delincuencia. Discriminación. Dificultad para relacionarse con grupos sociales.	Relacionados con la escuela: Desviación. Bajo rendimiento académico. Discriminación. Problemas para relacionarse con sus pares.	Relacionados con la familia: Violencia. Dificultades para relacionarse con miembros de la familia. Falta comprensión de realidad familiar.	
Resultados y trastornos biopsicosociales				
Salud: Enfermedades y trastornos. Condiciones físicas deficientes.	Papeles sociales: Fracaso escolar. Marginación social. Problemas legales. Maternidad y paternidad prematuras	Desarrollo personal: Autoimagen distorsionada. Depresión y suicidios. Desorientación vocacional.	Preparación para la adultez: Aptitudes limitadas para el trabajo. Desempleo.	

Como consecuencia de esto, Wenzel señala que el proceso de promoción de la salud deberá ser orientada en 3 dimensiones ante la conducta de riesgo:

1. Conciencia de riesgo: el bienestar va a depender de las posibilidades de concienciar acerca de los riesgos a asumir para obtener la salud. La conciencia de riesgo "es una habilidad personal para identificar el propio potencial para colaborar con otros en la creación de condiciones y estilos de vida que conduzcan a la salud". Se debe impulsar a los jóvenes a que trabajen con miras a definir sus propias necesidades; y a participar desde

- ellas en un accionar comunitario tendiente a la salud. El adolescente debe ser un actor, y no un mero espectador de su propio proceso de salud.
2. La valoración-evaluación del riesgo: es la capacidad personal, adquirida en el proceso de concienciación, que le permitirá evaluar qué riesgos está dispuesto a asumir, cuáles dejará de lado, y las consecuencias directas e indirectas de esta decisión.
 3. El control de riesgo: será el resultado del proceso de concienciación y valoración que se manifestará en la forma particular en que organizará su estilo de vida, con los límites de riesgo generalmente aceptados. Al contrario de lo que pudiera suponer el adulto, este control no está centrado en certezas fijas e inamovibles, sino en que la vida cambia constantemente, y que los límites de riesgo, varían también continuamente.

3.2. La adolescencia y su potencialidad

D. Winnicott, psicoanalista inglés, plantea que la sociedad debe hacerse cargo de la crisis de la adolescencia, aceptarla como un hecho normal, y va más allá, al decirnos que se debería evitar todo intento de remediarla. No es cuestión de "curar la crisis", ni de combatirla, ni de cortarla. Se trata de acompañarla y -si halláramos la manera- de utilizarla para que el adolescente obtenga el mayor provecho de ella.

La adolescencia trae consigo un gran caudal de posibilidades y potencialidades, una capacidad infinita de cambio y cuestionamiento que permite generar y promover nuevas estructuras.

Pero la información sola, sin estar acompañada por un proceso de educación, puede reforzar sentimientos de inseguridad, impotencia y ansiedad. Se debe estudiar cada grupo en su especificidad a fin de captar por dónde pasan sus intereses, por dónde transcurren sus posibilidades y sus proyectos de cambio, a fin de que esa información esté orientada hacia sus miras mediatas e inmediatas y favorecer así la elaboración. Deben ser los jóvenes quienes a partir de los elementos que les podamos brindar, y de aquellos que encuentren en su transcurrir cotidiano, los que forjen su propio estilo de vida, ya existen múltiples estilos que conducen a la salud y cada uno vivirá desde aquel que ha podido construirse.

Debemos reemplazar el modelo de autoridad por el de responsabilidad: un docente que participe con los jóvenes, que pueda escucharlos, que pueda absorber sus demandas, y generar así la autoestima y la autoconfianza. El enfrentar el riesgo depende también en gran parte de la posición emocional frente a las situaciones. Si el joven se encuentra motivado en un lugar personal de confianza, y con muchas opciones participativas en su vida cotidiana, podrá enfrentarlo con más éxito. La falta de alternativas y la frustración son una fuente importante de riesgo para la salud, no sólo del joven, sino de la comunidad toda.

En estos dos últimos párrafos quedan expuestos los principios que consideramos de suma importancia ya que representan los cimientos de nuestro trabajo; la forma que enfrentaremos este desafío, y los objetivos que

nos propusimos cuando nos planteamos un proyecto de trabajo con adolescentes.

IV. Una propuesta educativa

4. Delimitación de objetivos y estrategia a seguir.

Para unos y otros, el tiempo libre, y cuanto gira a su alrededor, se presenta con un doble significado: puede ser un tiempo de posibilidades educativas y humanizadoras, o bien, algo dirigido y manipulado por intereses que responden a la simple producción y consumo, y que falsean la jerarquía de valores.

Todo eso nos hace ver la necesidad de considerar con profundidad la realidad del tiempo libre, superando aspectos de pasividad y manipulación, y desarrollando sus posibilidades creativas y educativas como uno de los espacios privilegiados de humanización.

La educación en valores cobra especial significatividad en los ambientes de tiempo libre, concretados en asociaciones y centros juveniles.

Comprendiendo a la persona como un ser relacional, de entre los múltiples valores que pueden ser ofertados a través de las entidades de tiempo libre, cabe destacar aquellos que surgen cuando la persona se relaciona consigo misma, con los demás y en el medio.

Estos valores, sugeridos desde la vivencia del tiempo libre, son una auténtica alternativa a otra serie de contravalores que en nada facilitan el crecimiento personal.

Ahora bien, son numerosos los factores que propician en los adolescentes valores y habilidades incompatibles con la participación y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Somos conscientes que para ello es necesario procurar el "desaprendizaje" de los mensajes predominantes a partir de cuestionarlos, de descubrir su lógica y su manera de operar sobre los pequeños grupos o los colectivos sociales en los cuales actúa el adolescente y los jóvenes.

Por todo esto, me parece oportuno destacar algunas oportunidades, que a mi entender, permiten al adolescente desarrollar su autonomía, criterio propio, inserción activa en un entorno social más amplio, la posibilidad de ser un hacedor de cultura, protagonista de su formación, comprometido con lo que le pasa a él y a lo que lo rodea.

Con esto me refiero a la promoción y puesta en marcha de proyectos participativos con jóvenes; los cuales, no solamente se definen a partir de la sistematización de modalidades de trabajo que generan en los sujetos la ilusión de estar participando, sino también con relación a reales aprendizajes, más profundos y significativos. Es decir, que nuestra tendencia será a trabajar desde las opiniones y reflexiones, para lograr una elaboración superadora de

las vivencias y los preconceptos individuales. El compartir los conocimientos con otras personas hace que los conceptos pierdan su carácter abstracto y se tomen cada vez más concretos y ricos en contenidos reales.

Frente a esta situación me propongo llevar a cabo un estudio sobre el análisis de los valores humanos o naturales que promueven las conductas adaptativas en las actividades en el medio natural.

El objetivo principal es conocer cómo es el proceso en el que se desencadenan algunas relaciones que se establecen entre el adolescente consigo mismo, con sus pares y con el medio, en una situación diferente como puede ser un proyecto participativo en el medio natural.

4.1 Consideración del criterio de observabilidad

Teniendo en cuenta dos criterios de observación, (Anguera, M.T.) directa e indirecta, el planteo fue cuál sería el que emplearíamos para el siguiente estudio. Utilizaremos los dos criterios, lo que nos permitirá obtener una gama de datos más amplios y específicos de cada tema que nos interesa, ya que algunos datos se adaptan a un criterio y otros a otro. También es importante aclarar que en función de esto se utilizarán varios instrumentos distintos.

El vídeo, los micrófonos o los autoinformes, cuando la actividad nos permita aprovechar alguna de estas posibilidades, serán una de las formas de observación indirecta que utilizaremos. A mi entender estos son instrumentos que facilitan el registro que permiten una amplia visión de lo sucedido; por ejemplo al observar o escuchar varias veces una cinta. Aunque también tiene sus desventajas, como puede ser el límite de abarcar, en una situación grupal, aquellas conductas moleculares que se producen en los sujetos, o también aquellas sensaciones que muchas veces no son fácilmente observables con la utilización de estos medios. Además, es muy importante tener en cuenta en este caso que la observación se debe llevar a cabo con la mayor naturalidad posible, de manera que quede reflejada en el estudio la realidad de la situación que se está investigando. Esta aclaración se debe a que muchas veces los sujetos no son espontáneos cuando saben que los están observando; esta situación provoca sesgos en la investigación y hablaremos de este tema en otro apartado.

Frente a esta situación, sería interesante plantear un sistema de indicadores, el cual nos permitirá, a través de manifestaciones externas, registrar aquellas conductas que nos resultan difíciles de observar. Este criterio requiere de un grado muy alto de interpretación de la situación por parte del observador; por este motivo se utilizarán diferentes recursos para lograr mayor objetividad en la investigación.

También se hará un análisis sobre los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de observación directa, en donde predomina el componente perceptivo frente al interpretativo. Aquí el sesgo podría efectuarse en la capacidad de observación de los investigadores, por eso es sumamente necesario trabajar con personas especializadas o entrenadas.

Aspectos que caracterizan un óptimo proceso de observación

La preservación de la naturalidad del contexto en que se dan las conductas a observar.

Generar una atmósfera, distendida y en cierta manera "lúdica".

Las tareas que se quieran presentar han de ser adecuados en cuanto a la carga física, emotiva, cognitiva y relacional a las características propias de los individuos a los que dichas tareas son aplicadas.

Evitar las situaciones, comprometidas en exceso o traumáticas, así como la pasividad y el crear una atmósfera típica de examen.

4.2 Asignación del nivel de conducta

A la hora de definir cuál será el nivel de conducta a observar se me plantean varias inquietudes. Una de ellas se basa en que, si lo que intentamos es conocer cuáles son los valores humanos o naturales que promueven las conductas adaptativas en la actividades en el medio natural con adolescentes, es necesario saber cuál es el proceso interno que se produce en el sujeto para actuar de una u otra manera, en referencia a los valores y actitudes. A mi entender, a toda conducta adaptativa le precede una actitud frente a una situación (si entendemos a estas como la intención de llevar a cabo algo), que a su vez está motivada por determinados valores. Otra de mis inquietudes parte de la base de que mi interés no radica en conocer cuáles son los resultados que provocan estos valores en la participación de actividades en el medio natural, por lo menos por ahora, sino que la intención es conocer el proceso interno que se producen en la persona, desde sus actitudes y valores, al realizar este tipo actividades.

Frente a esta situación, el siguiente estudio estará dividido en diferentes partes, en las cuales se observarán, según el desarrollo de la actividad, diferentes actitudes y conductas, dependiendo de los objetivos establecidos para cada sesión. Cada uno de estos objetivos estará relacionado y tendrá un significado según el momento que ocupa en la investigación.

Cuando hagamos referencia a los niveles de conducta y a la hora de definir cuales serán aquellas que observaremos en este estudio, deberemos, por lo tanto referirnos a conductas molares, ya que lo que observaremos es el sujeto en la actividad, en donde se involucra todo su cuerpo, sus actitudes, sus valores, las interacciones con el grupo y con el medio.

4.3 Establecimiento de requisitos

4.3.1 Temporalización

Los participantes asistirán a un centro juvenil a partir del mes de marzo un día en la semana. La actividad estará planteada anualmente, teniendo en cuenta el

curso lectivo escolar. Por lo tanto culminará la 2da semana de diciembre y tendrá un receso en el mes de julio.

Durante el mes de marzo y abril se realizará un diagnóstico del grupo en el que se observarán experiencias previas, habilidades y aptitudes físicas, valores y motivaciones respecto a las actividades en el medio natural y al trabajo en grupo, conocimientos respecto de diferentes zonas. La dinámica utilizada en esta etapa se desarrollará en el marco de reuniones en el centro en las que se propondrán charlas y debates, y también salidas al medio natural.

En mayo se prepararán actividades en donde todos los participantes, inclusive los profesores o coordinadores de la actividad presenten propuestas de actividades de acuerdo a sus necesidades, intereses y motivaciones, y se intentará elaborar un programa de actividades para el resto del ciclo.

En los meses de junio, agosto y septiembre se realizará la preparación de la salida al medio natural. En esta etapa adquiere mucha importancia el trabajo en grupo, la organización de las tareas será clave para el desarrollo de la actividad, así también como las relaciones personales y grupales que se produzcan en estas situaciones.

En el mes de octubre se realizará la actividad principal en el medio natural y el mes de noviembre será propicio para hacer una recopilación de todos los datos registrados durante la experiencia para luego analizarlos y realizar una presentación en el mes de diciembre.

4.3.2 Situación de observación

En principio haré una descripción, aunque no sea muy detallada debido a que no cuento con los datos suficientes, por el momento en el que me encuentro dentro del proceso de investigación.

Este estudio se realizará en la ciudad de Bariloche, Río Negro, República Argentina. Los participantes, refiriéndonos a los jóvenes, son residentes en la zona que se encuentra este centro juvenil y se han acercado por diversos motivos, generalmente sociales. También es importante destacar que los profesores o coordinadores de esta actividad son residentes en la zona, profesionales en el área educativa y de las actividades físicas y son remunerados por los socios del centro y una subvención estatal.

Todas las actividades que se realicen tendrán el principio básico de realizarse en grupo, aunque el planteamiento requiere muchas veces de objetivos en el ámbito individual. Las mismas se plantearán en un medio diferente al que los jóvenes frecuentan ya que nuestro interés reside en observar aquellas conductas que requieran un nivel de adaptación a la realidad, que en el medio natural se presenta en condiciones distintas y cambiantes.

4.3.3 Constancia inter e intra-sesional

Respecto a la homogeneidad entre las diversas sesiones, pretendemos seguir una línea respecto a los objetivos que se planteen para todo el estudio, así como aquellos específicos de cada sesión y los que tendrán relación con la anteriores o las siguientes.

4.3.4 Disrupciones temporales

Cuando hablamos de una disrupción temporal, decimos que existe la posibilidad de un corte o interrupción de la sesión, por causas externas o ajenas a nuestra facilidad de impedir esa situación, y que puede o no afectar al proceso de observación.

En nuestro caso, este ejemplo podría plantearse por efecto de un cambio climático en el momento de una actividad, que puede modificar sus características o la interrupción de la misma, modificando significativamente el proceso de observación. Ante esta situación, los encargados de la organización evaluarán si la actividad puede seguir realizándose sin que afecte demasiado la observación, cambiar de actividad siendo que la nueva actividad cumpla con los mismos requisitos para la observación que la anterior o simplemente interrumpiéndola.

4.3.5 Niveles de participación del observador

Este estudio, como otros, requiere una especial atención en las personas que conducen la actividad. Es imprescindible que los profesores o coordinadores estén implicados activamente en las actividades y serán ellos mismos los que muchas veces accedan a información que tiene gran valor en esta investigación. De todas maneras, no todos los observadores tendrán el mismo nivel de participación en la actividad ya que sería más rico en cantidad y calidad del registro obtener información desde distintos roles de participación. Habrá situaciones en las que la interacción entre observador y el observado forma parte de un mismo grupo natural de personas; otras en las que existe un grado variable de relación entre el observador y el observado respecto a la participación y también se presentará la posibilidad de contar con algún observador que actúa solo como espectador, no participante de la actividad.

4.3.6 Especificación de las unidades de conducta

Según Anguera, M.T., la conducta puede ser definida según su nivel de segmentación, tanto en la especificación de unidades como en su amplitud. Dependiendo de las finalidades específicas del estudio podemos observar conductas moleculares, molares o mixtas.

En nuestro caso, podemos decir que habrá un predominio de observaciones sobre conductas molares pero intentaremos no dejar de lado las otras opciones.

Cuando me refiero a conductas adaptativas, quiero decir, aquellas que el sujeto tenga que adaptar continuamente sus acciones a un medio que se presenta en cada momento bajo condiciones distintas y cambiantes.

4.3.7 Formación del observador

Tanto para este como para otros estudios, en el que se pretenda la observación de sujetos, donde los datos pueden tener un alto nivel de subjetividad y donde también existe la posibilidad de un margen de error bastante amplio debido a la complejidad que existe a la hora de obtener los datos, no podríamos darnos el lujo de que el observador no este lo suficientemente preparado para realizar los registros y su posterior análisis. Para esto será necesario tener en cuenta muchas pautas que se han de seguir y características que le darán la objetividad y validez al estudio.

A mi entender todo observador debe ser un especialista en el área o deberá ser entrenado para dicha actividad.

4.3.8 Corrección de las fuentes de error

Anguera plantea una forma de agrupar los errores de manera de facilitar el trabajo a la hora de realizar el registro de datos.

Desequilibrio producidos en los elementos que conforman el proceso de observación. $O = P + I + Cp - D$

La percepción que es el soporte físico de la observación obliga a prever riesgos que debemos evitar. Una de los puntos a tener muy en cuenta es que es necesario tener una guía de conductas categorizadas en el momento de la observación, lo que nos facilitará el posterior análisis de las mismas.

- Fijar unas coordenadas espacio-temporales que faciliten la localización del individuo observado (por ejemplo, determinar el lugar donde se realizará la actividad y el tiempo que llevará la misma)
- Contar con medios técnicos que contribuyan a una mayor precisión en la utilización de nuestros sentidos (utilizar micrófonos o vídeos de ser posible)
- Pretender una adecuada selectividad en la atención del observador con una delimitación correcta y precisa del objeto de la observación. (por ejemplo, descubrir con exactitud, cuáles serían las conductas que se van a registrar el valor de cooperación en una situación de ayuda a un compañero)
- Tratar de evitar la distorsión producida por la selectividad de la memoria cuando hay un cierto espacio de tiempo entre el evidente de una conducta y el registro correspondiente (por ejemplo no esperar al final de una actividad para reconstruir toda la sucesión de conductas interactivas verbales que se han producido).
- Suprimir los efectos de centralización (darle gran importancia a unas conductas que nos interesen por encima de las demás), asimilación (no discriminar entre situaciones o conductas semblantes), contraste (énfasis y aumento de las diferencias existentes entre situaciones diversas), continuidad (encadenamiento en el registro por el cual cada evidencia de

158

195

conducta repercute en la percepción de la siguiente) y estancamiento (la primera conducta de una serie influye en la percepción de las posteriores).

La interpretación puede llevarnos a cometer errores de significado de la conducta, por este motivo es muy importante analizar las conductas tal y como se presentan y luego realizar una correcta fragmentación de las unidades de conducta.

El conocimiento previo puede producir un error por defecto o por exceso. Por defecto cuando no es suficiente la información que se tiene respecto a una conducta y es necesaria para la correcta categorización o registro (por ejemplo, no tener una idea clara sobre el esquema de valores de un sujeto que actúa en una situación de interacción con otros sujetos, o con el medio o un material). Y por exceso, cuando nos basamos en la teoría de un autor, sin tener en cuenta otros, perdemos la globalidad de la situación, desaprovechando la posibilidad de otras opiniones, incurriendo de esta manera en errores que podrían no plantearse al abrir nuestro campo.

Desviaciones que aparecen sistemáticamente en la observación y que figuran en su ecuación funcional con signo negativo:

Con este apartado me refiero a la reactividad y la expectancia que se producen en el observado y en el observador y que para lograr una mayor validez y fiabilidad en el estudio es necesario reducirlas lo más posible.

La reactividad es la alteración la naturalidad de las conductas del observado, al saber que está siendo observado; y la expectancia son aquellas expectativas que se manifiestan en el observador, que generalmente condicionan las conductas del sujeto observado.

Por este motivo, es necesario un planteo de pautas a tener en cuenta:

- Sencillez, concreción y claridad de la información.
- Lenguaje adecuado a la edad de los jóvenes.
- Crear un ambiente cómodo entre el investigador y observador y los adolescentes de manera que este pueda responder de forma natural, sin sentirse presionado en ningún aspecto.
- Explicar claramente el objeto de estudio.
- Explicar las pautas o consignas de cualquier actividad de manera que quede bien claro a qué apunta la misma. (Ya sea una actividad física en el medio natural, como la resolución de algún cuestionario) Una vez que comienza dicha actividad, estar muy atento a las preguntas de los jóvenes.
- Preservar la naturalidad de las situaciones en las que se desarrolla la actividad de manera de que el observador no intervenga en las conductas que puedan surgir espontáneamente del sujeto.

5. Recogida de datos y su optimización

5.1. Técnicas de registros

Teniendo en cuenta que todo registro deberá ajustarse a los objetivos de la investigación, en nuestro estudio se utilizarán diferentes tipos y técnicas dependiendo de la actividad que se realice y del objetivo que se plantea en cada sesión.

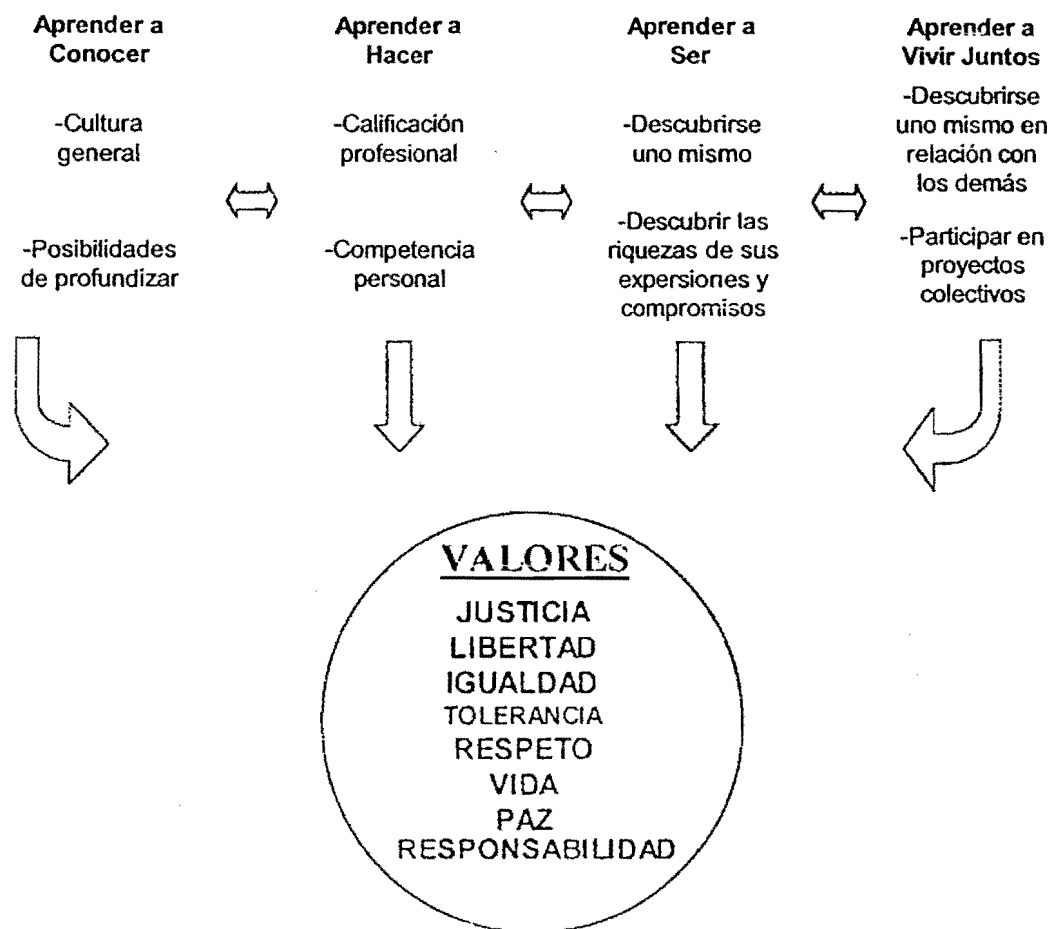
Por ejemplo, se utilizará como registro narrativo el diario de profesores y alumnos en donde se observarán y describirán conductas, motivaciones, sentimientos, etc. que se producen en una actividad; teniendo en cuenta los problemas que este genera en el predominio de la interpretación sobre la percepción. También haremos uso de las notas de campo o de incidentes críticos para intentar describir de manera bien detallada aquellos acontecimientos, "anécdotas", relevantes para la investigación y las características de la observación participantes en donde habrá un seguimiento de un espacio y tiempo determinado por el investigador.

Registro descriptivo: esta modalidad, con pocas diferencias de la explicada anteriormente, se utilizará a la hora de describir una situación en donde intervengan demasiadas conductas y manifestaciones, por lo tanto, para facilitar el registro, sería más apropiado la utilización de la tecnología, como por ejemplo puede ser un micrófono y con el mismo expresar verbalmente lo que está sucediendo. En este caso se requerirá de terminología más precisa; se hará una descripción topográfica, es decir, en función de las operaciones efectuadas y funcional, refiriéndonos a las consecuencias.

5.2. Categorías y dimensiones de la investigación

Como primer acercamiento al tema me pareció apropiado presentar un esquema en el cual estaría encuadrada la siguiente investigación, partiendo de cuatro aprendizajes fundamentales para el desarrollo del conocimiento.

Ilustración 1: Los cuatro pilares de la educación



Por supuesto, estas cuatro vías, expuestas en la Ilustración 1, están completamente interrelacionadas, entendiendo de esta manera, que el individuo durante el proceso de desarrollo, actúa como una totalidad, en el cual están involucrados todos los aspectos de su personalidad. Es decir, un sujeto que aprende a conocer, a hacer, a ser y a vivir junto a otros, que aunque en algunas circunstancias se acentúan unas más que otras, las demás forman parte del mismo proceso y por lo tanto es necesario tenerlas en cuenta. Por ejemplo, en la preparación de una actividad que se realiza en el medio natural, como puede ser el senderismo, el joven necesitará conocer características físicas de la zona, deberá investigar sobre aspectos geográficos y también conocer aspectos de la organización y planificación de la actividad. Respecto al aprender a ser y al vivir junto a otros, el joven tendrá que comunicarse con los demás participantes, tanto en la toma de decisiones como en la resolución de problemas en donde estarán implicados todos los aspectos de su personalidad y su forma de relacionarse.

Para el análisis de la relación entre los valores propios del joven y aquellos que surgen a partir de la participación en actividades en el medio natural, me parece necesario el planteamos las siguientes dimensiones en las cuales interactúan dichos valores. (Ilustración 2)

En relación con uno mismo	En relación con los demás	En relación con el medio
- autonomía	- comprensión	- percepción
- juicio	- respeto	- conocer
- responsabilidad	- solidaridad	- adaptarse
- capacidades	- diálogo	
- y limitaciones	- igualdad	

Ilustración 2: dimensiones de los valores según el nivel de interacción del sujeto

V. Conclusiones

Las actividades en el medio natural implican la posibilidad de conocer el ambiente natural y efectivizar las prevenciones y cuidados necesarios para su preservación, a la vez que ofrecen un marco especial para el desarrollo de la autonomía corporal, social y moral; para la prueba, el desafío, la exploración simultánea de la aventura, la prudencia, y la reflexión sobre la distribución y el uso del tiempo libre.

La realización de proyectos y actividades en la naturaleza y las consecuentes tareas de programación, gestión y organización, requieren, simultáneamente, el aprendizaje de un conjunto de habilidades y conocimientos diversos: proyectar, programar y organizar actividades y equipos en relación con la previsión de objetivos y contenidos, presupuestos económicos, lugares, climas e instalaciones disponibles, requerimientos de seguridad, higiene, sanidad y manutención; manejar dietas y requerimientos calóricos, preparar alimentos; planificar el tiempo en función de las necesidades de subsistencia y placer; usar instrumentos, herramientas y utensilios; evaluar y tomar decisiones en medios desconocidos; construir elementos de confort; esforzarse y economizar energía corporal en tareas diversas, etc.

Estas actividades contribuyen al desarrollo corporal y social de los adolescentes y a la interacción con otras áreas en proyectos diversos.

Si además de estos beneficios, incluimos a las actividades en el medio natural (AMN) en proyectos participativos con jóvenes, en donde ellos encuentren un lugar de expresión de sus intereses, inquietudes, deseos, aspiraciones, etc., "contribuirían de este modo a revalorarse y revalorarlos en su potencialidad de ser efectivamente un hacedor de cultura, un protagonista de su formación y un ser comprometido con lo que le pasa a él y a los que lo rodean".

Cuando proponemos a los adolescentes instancias de reflexión y acción sobre la realidad en la cual están impresos, contribuimos a su proceso de concientización. Este proceso será únicamente auténtico cuando el conocimiento cabal de la realidad se integra dialécticamente con la práctica de transformarla.

167

La metodología participativa constituye una herramienta privilegiada para la promoción de la salud individual, institucional y comunitaria.

En este sentido surge el reto de promover la autonomía de los adolescentes, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Sería interesante, por lo tanto, que las instituciones educativas y/o lúdico-recreativas tengan la prioridad de fomentar un tipo de educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y la participación significativa en una sociedad democrática.

Bibliografía

- BOLIVAR, A. (1998): *"La evaluación de valores y actitudes"*. Madrid. Anaya.
- CEPAL (1992): *"Tendencias actuales y perspectivas de los jóvenes en América Latina y el Caribe"*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, División de Desarrollo Social. Santiago. EN MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E. (1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- FERGUNSON, J. (1992): *"Youth at the threshold of the 21st century. The demographic situation"*. Conference: Social development and change of Adolescence: *"A focal point in the Americas."* Washington D.C. EN MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E. (1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- GOJMAN, I. (1995): *"Promoción de la Salud en la escuela"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- GOMEZ, R. (1994): *"Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para el Área de Educación Física en la Educación Polimodal"*. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Buenos Aires. Argentina.
- JESOR, R. (1991): *"Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action."* Presentado en Seventh Annual conference on Health Policy. New York. Cornell University Medical College. EN NICHOLS, E. Y CABALLERO, B. (1995): *"Las enfermedades crónicas no transmisibles: su prevención en adolescencia"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.

- KANTOR, D. (1994): *"La participación en la recreación educativa con adolescentes: Modalidad de trabajo y propósito educativo"*. Proyecto de apoyo a iniciativas nacionales de la salud integral del adolescente en la Región de las Américas. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. FUNDACION W.K. KELLOGG. São Paulo, Brasil, 1994.
- LANPHIER, M.(1990): *"Public health issues that affect the delivery of adolescent health care"*. The Society of the Adolescent Medicine Newsletter. EN MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E.(1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD.(1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- LUCINI, F.G. (1994): *"Temas transversales y educación en valores"*. Madrid. Anaya.
- MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E. (1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina."* EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD.(1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- MENDEZ, E. (1991): *"Promoción de la Salud de los jóvenes: conceptos básicos y objetivos"*. Seminario de Construcción Social de la Salud. Buenos Aires. EN GOJMAN, I. (1995): *"Promoción de la Salud en la escuela"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1989): *"La salud de la juventud: Discusiones técnicas"*. Ginebra. EN MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E. (1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- SAITOTI, G. (1992): *"Inter-African Conference on Adolescent Health"*. Ginebra. EN MADALENO, M. Y SUAREZ OJEDA, E. (1995): *"Situación social de los adolescentes y jóvenes en América Latina"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.
- URZUA, R., PUELLES, M. Y TORREBLANCA, J.(1995): *"La educación como factor de desarrollo"*. En actas de la V Conferencia Iberoamericana de Educación. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS.
- WENZEL, E. (1991): *"¿Hacia dónde vamos? Preguntad a los doctores de la locura sobre la política de promoción de la salud de la juventud"*.

164

Sumario de Construcción Social de la Salud. Buenos Aires. EN GOJMAN, I.(1995): *"Promoción de la Salud en la escuela"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.

- WINNICOTT, D. (1975): *"El proceso de maduración en el niño"*. Barcelona. Laia. EN GOJMAN, I. (1995): *"Promoción de la Salud en la escuela"*. EN ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (1995): *"La salud del adolescente y del joven"*. Publicación científica N° 552. Oficina Sanitaria Panamericana. Oficina Regional de la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Washington.

145

NOVEDADES EDUCATIVAS

Reflexión y debate

El cuerpo en la escuela

TARIFA CONVENIO ADEPA - CORREO ARGENTINO: CORREO CENTRAL/ SUCURSAL 13 A
PUBLICACIÓN DE INTERÉS GENERAL - FRANQUEO A PAGAR - CUENTA N° 12414



*El cuerpo
es el mensaje*

Rozengardt, Rodolfo (2001), "El cuerpo en la escuela", en *Novedades educativas. Reflexión y debate*, año XIII, núm. 124, abril, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 12-14.

Tienen futuro
las reformas

106
133



El cuerpo en la escuela

❖ ¿Qué implica considerar al niño como sujeto corporal?

❖ ¿Qué prácticas corporales se han convertido en temas?

Rodolfo Rozengardt

Este artículo tiene como propósito establecer algunas reflexiones en torno al cuerpo en la escuela, a la educación física escolar y a los niños como sujetos que participen en una práctica de enseñanza y aprendizaje en el interior de la institución escolar.

Esta referencia a la condición de sujeto es común escucharla en los discursos pedagógicos. Pero, desde la perspectiva de la educación física, hablar de sujeto implica la consideración de un sujeto corporal.

Considerar al niño como un sujeto es situarlo en las múltiples dimensiones que determinan sus conductas, sus características personales, sus motivos, sus necesidades y su cultura. Hablar del niño como sujeto corporal es referirse al niño concreto, portador de un cuerpo con el que va todos los días a la escuela. Hablar del cuerpo en la escuela es un modo de considerar al niño como un todo indivisible en cada momento de su vida cotidiana en la institución. Es también una manera de entender las relaciones que los adultos establecemos con los niños, un modo de observar sus comportamientos e intervenir sobre ellos.

Consideraciones conceptuales

A partir de aquí, corresponde realizar algunas consideraciones conceptuales.

1- **Hablamos del cuerpo como algo diferente a organismo:** el cuerpo como una construcción social, el cuerpo formado en la historia personal del sujeto que, en la relación que establece con su medio, va constituyendo mediadores psico-socio-culturales y, por lo tanto, en cada momento está atravesado por condicionantes sociales.

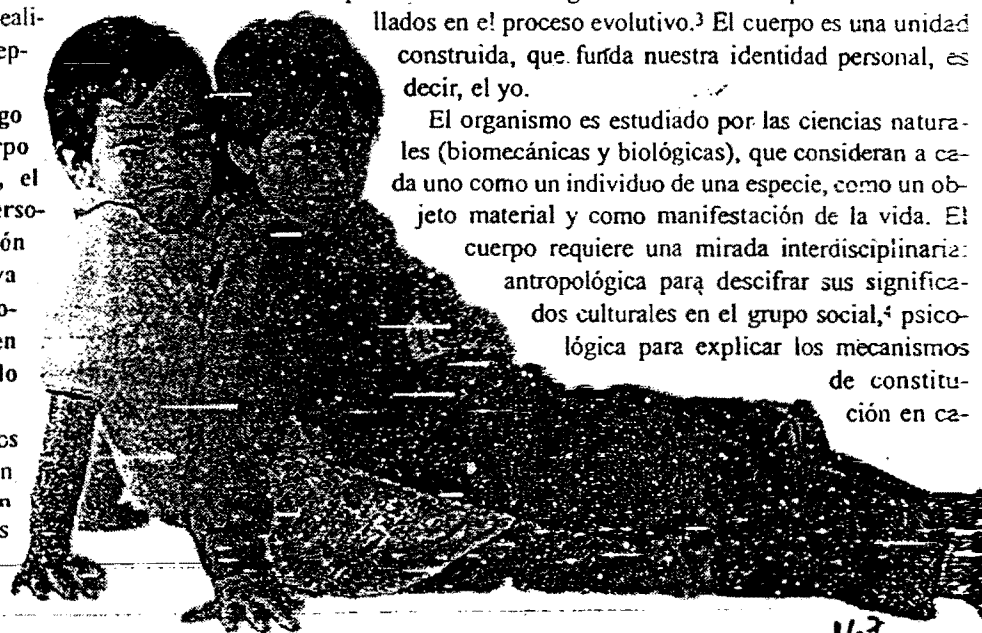
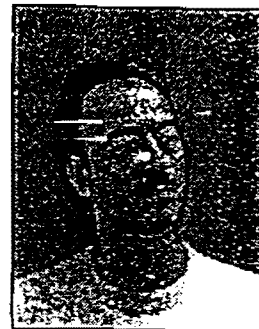
Todos nacemos como organismos en relación con un medio y con gran dependencia de ese medio, en particular, de las atenciones que los adultos dedican al recién nacido para atender sus necesidades básicas.

Ese organismo, inicialmente casi desprovisto de estructuras simbólicas o de personalidad, a través de sus experiencias y mediante el sostenimiento de los adultos que guían la experiencia del pequeño en el mundo, va construyendo mediadores, que son estructuras psico-sociales, cognitivas y afectivas, que se interponen entre el organismo y su mundo de relaciones.¹ Estas estructuras serán, por ejemplo, el lenguaje, las ideas y creencias sobre el cuerpo en general y en particular sobre el sí mismo, también las restricciones y vergüenzas con que portamos o escondemos el cuerpo. El cuerpo se irá constituyendo como un conjunto de capas sucesivas que recubren el organismo "engrosándolo" (simbólicamente).

Una cosa es el pie como conjunto de huesos, músculos, articulaciones, y otra es el pie capaz de dejar huellas o de transportarnos para satisfacer nuestra curiosidad; una cosa es el ojo y otra es la mirada inquisitiva que ese ojo es capaz de sostener en la relación con otro; distinto es hablar de la mano como el órgano de prensión que referirse a la mano que me estrecha en un saludo. Es la misma pero no lo es. La última está cargada de significados sociales. El organismo es lo primero, configurado a partir de la memoria genética de la especie. El cuerpo se va constituyendo sobre el organismo en la historia personal y está cargado de subjetividad; el cuerpo tiene su memoria histórica, una memoria de hechos significativos.²

El organismo es una unidad de respuestas y de acciones compuesto por órganos estructurados y adaptados para cumplir sus funciones según mecanismos adaptativos desarrollados en el proceso evolutivo.³ El cuerpo es una unidad construida, que funda nuestra identidad personal, es decir, el yo.

El organismo es estudiado por las ciencias naturales (biomecánicas y biológicas), que consideran a cada uno como un individuo de una especie, como un objeto material y como manifestación de la vida. El cuerpo requiere una mirada interdisciplinaria: antropológica para descifrar sus significados culturales en el grupo social,⁴ psicológica para explicar los mecanismos de constitución en ca-



da uno,⁵ sociológica para dar cuenta de los comportamientos corporales según las pautas sociales en que se desarrollan y de cómo esas pautas se van inscribiendo en el cuerpo;⁶ arqueológica para discernir los mecanismos por los cuales la sociedad, a través de mecanismos de poder y de control, ha logrado imponer ciertas formas de comportamiento, negando otras.⁷ Finalmente, la mirada pedagógica será una más, que enfoca en la cultura corporal de movimientos que desarrolla un grupo social, transformándolo en tema educativo, seleccionando los elementos de esa cultura como contenidos a ser enseñados en procesos pedagógico didácticos.

2- Las prácticas corporales. En la historia se constituyen numerosas prácticas ligadas al cuerpo, algunas relacionadas a diversos rituales, otras para la supervivencia directa, la comunicación de ideas o sentimientos y la salud. Ejemplos de ellas encontramos en todas las culturas en manifestaciones de gestualidad, en los adornos o vestimentas, en las pinturas del cuerpo, en los rituales de seducción o en las formas de desarrollar las prácticas de higiene y de prevención y curación de enfermedades. Algunas prácticas corporales incluyen también un elevado uso de la función motriz. A éstas se las identifica como *prácticas corporales y motrices*.

La educación física se constituye, en épocas modernas, como disciplina educativa en torno a ellas.

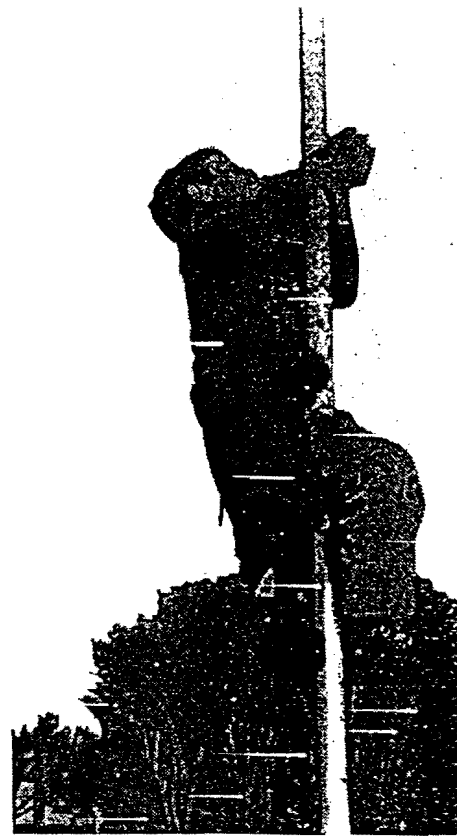
Particularmente, la educación física ha tematizado aquellos conjuntos de prácticas sociales definidas, cargadas con múltiples significados y cuya realización no estaba ligada en forma directa con la supervivencia material sino mediada por diversas determinaciones culturales.⁸ Se recortan desde tiempos remotos cuatro clases de actividades con estas características:

- las danzas,
- los juegos,
- los desafíos y las competencias rituales,
- la preparación para las actividades guerreras, para las cacerías y para la fortaleza física en función de las necesidades políticas o militares.

Todas estas actividades se van haciendo más complejas y adquiriendo diferentes significados con la evolución de las sociedades. A través de la historia, han construido significados alrededor de la existencia corporal y han sido atravesadas por numerosos intereses e instituciones sociales.

En las sociedades con Estado se distancian del carácter más o menos espontáneo y son utilizadas con finalidades sectoriales, como instrumentos para la supremacía de grupos o, ligado a ello, en instituciones educativas.

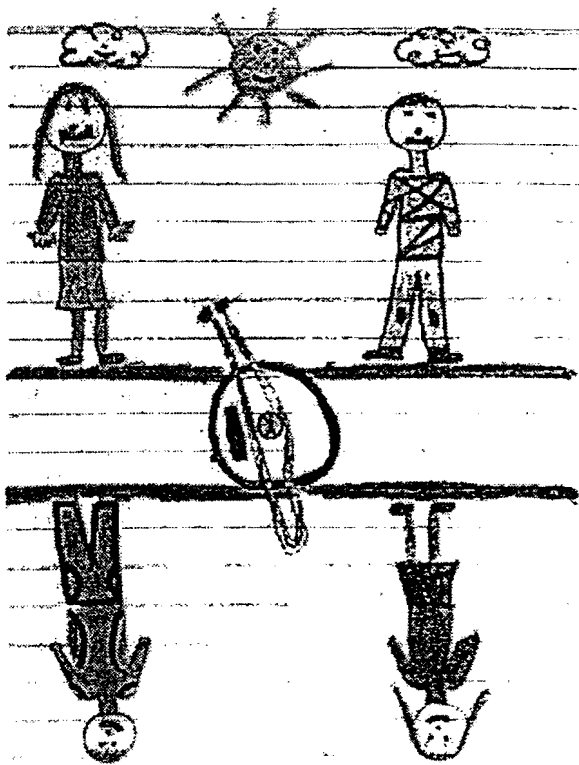
3- Las prácticas corporales y motrices se adquieren en un proceso de socialización, simultáneo a la constitución de la identidad corporal y ligado directamente a ella.



Son varias las agencias que influyen sobre este doble proceso: desarrollo de la identidad personal y adquisición del conocimiento de las prácticas corporales y motrices:

- a) la familia, a través de las miradas, los contactos corporales directos, las prohibiciones, las palabras dichas y las que no se dicen, etc.;
- b) los medios de comunicación, a través de las imágenes y de los discursos;
- c) el mundo federativo del deporte;
- d) otras instituciones instaladas en la comunidad;
- e) la escuela a través de las formas de encarar el estudio del cuerpo, de valorar el movimiento en los momentos del aprendizaje de los contenidos escolares, etc.;
- f) la educación física escolar, como actividad especializada ligada directamente con esas formas de la cultura corporal de movimientos.

4- Pero la escuela, como agencia socializadora, cumple una función más amplia: la función educativa, por la que puede pensar en el individuo o sujeto que participa en el proceso socializador. Cuenta con la posibilidad de una instrumentación técnica específica para la constitución o revisión de los procesos socializadores, que se dan



por fuera y también por dentro de la propia escuela.

La escuela da un paso más allá como agencia socializadora, "pues apuesta por el individuo".⁹ Tiene la posibilidad de colaborar en la socialización de un sujeto crítico. Puede intervenir positivamente sobre la identidad de los sujetos si los instrumenta para la revisión crítica de su identidad y de las influencias que recibe. Así, a través de una influencia organizada y sistemática, la escuela puede colaborar con la elaboración de una mirada crítica sobre las prácticas corporales y motrices hegemónicas en las agencias mencionadas.

Pero que tenga la posibilidad no significa que automática o necesariamente la ponga en marcha.

5- La escuela realiza un proceso de selección de valores, saberes, significados, comportamientos, expectativas acerca de múltiples asuntos públicos. Entre ellos, realiza un recorte de significados en torno al cuerpo, a las prácticas corporales y a las prácticas corporales y motrices desarrollando al menos dos formas culturales específicas: *una cultura institucional y una cultura académica*.

Por la primera se entiende "el conjunto de significados y comportamientos que tiene la escuela como

cualquier otra institución social. Son códigos, rituales, formas de ver la realidad y valores que pueden potenciar u obstaculizar la tarea diaria".¹⁰ Se trata de un verdadero currículo oculto por el cual, sin decirlo, se transmiten las valoraciones que otorga la escuela a las actividades del cuerpo y las formas en que corresponde manifestarse con el cuerpo.

En la segunda, se trata de la selección de contenidos explícitos e incluye el proceso denominado de *transposición didáctica*. Por este proceso, la institución escolar, desde los niveles ministeriales hasta la misma aula, produce una suerte de traducción de los saberes originados en otros ámbitos a un lenguaje que pue-

de ser significado por los alumnos. Así, "los docentes no somos transmisores de los productos del conocimiento científico sino generadores de versiones e interpretaciones del mundo"¹¹ que luego brindamos a los alumnos.

Las disciplinas escolares han realizado recorridos diversos en su constitución.¹² A diferencia de otras áreas, que transforman saberes nacidos en ámbitos científicos, en universidades o en laboratorios (como la matemática y las ciencias en general), la educación física escolar realiza una transposición de las prácticas corporales y motrices que existen en la sociedad y que son conocidas previamente por los alumnos, al menos en parte, por los procesos de socialización en que participan.

Algunos autores identifican como "vigilancia didáctica" a aquellos procesos que se realizan para controlar cómo ocurre la transposición en los diferentes niveles curriculares.¹³

A modo de conclusión

Algunas preguntas que pueden orientar esos procedimientos son:

- ¿Qué se gana y qué se pierde en las versiones escolares?
- ¿Hasta qué punto es conveniente modificar y criticar los modelos de prácticas corporales y motrices dominantes en las otras agencias socializadoras?
- ¿Cuáles son las versiones de esas prácticas corporales y motrices más convenientes para aplicar en la escuela desde la perspectiva de la función educativa de la que no debemos renunciar en ninguna circunstancia? □

INFORMACIÓN ADICIONAL

Notas

1. Se pueden consultar las obras del psicólogo A. Luría y sus discípulos sobre las estructuras funcionales del sistema nervioso superior o los estudios de E. Pichón Riviere y sus seguidores sobre las matrices de aprendizaje y los procesos de internalización de la realidad y también los desarrollos americanos en la línea del interaccionismo simbólico a partir de los trabajos de George Mead.
2. Para ampliar esta idea ver el texto de Daniel Calmels, *Cuerpo y saber*, cuya 2ª edición publicará en breve Edic. Novedades Educativas.

3. J. Le Boulch, *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Paidós, 1972.
4. Por ejemplo David Le Breton, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión.
5. S. Freud y sus continuadores.
6. Marcel Mauss, Jean Marie Brohm, Michel Bernard, entre otros.
7. La variada obra de Michel Foucault.
8. Hoy algunos autores designan a estas prácticas como manifestaciones de la ludomutuidad, por ej. en Plon, Lagarde, introducción a "la praxiología motriz", *Revista Apuntes*, Barcelona.
9. Angel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
10. Idem.
11. Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, *El ABC de la tarea docente*, Buenos Aires, Aique.
12. Tema tratado por Flavia Tengi, *Curriculum, itinerarios para comprender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
13. Y. Chevallard, *La transposición didáctica*, Aique.

Rodolfo Rozengardt es profesor de Educación Física, director del Instituto de Educación Física ISEF de General Pico, La Pampa. Texto tomado de la conferencia pronunciada en el VI Congreso de Políticas Educativas, Santa Rosa, octubre 2000.

Docentes de Educación Física...

¿en verdad Formadores?

Dirección General de Educación Física
en el Distrito Federal
Oficina de Investigación Educativa

María de Lourdes Sánchez Franyuti
lourdessfranyuti@hotmail.com
(México)

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 54 - Noviembre de 2002

Muy pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre la relación existente entre la actuación del docente y sus resultados en la formación de la personalidad del educando; este es el tema que aborda de manera general el presente artículo, exponiendo las causas por las cuales la errónea intervención del maestro provoca frecuentemente que el alumno se forje una imagen negativa de sí mismo, evidenciada por la falta de interés en lo que realiza.

El programa de Educación Física para la Educación Básica señala que esta materia de estudios, como disciplina pedagógica, está "orientada a proporcionar al educando en formación, elementos y satisfactores motrices para la capacidad, el interés y a la necesidad de movimiento corporal que posee, *con la intención específica de lograr el estímulo y desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que se manifiestan en la calidad de la participación en los diferentes ámbitos de su vida familiar, social y productiva.*"

De la misma forma, el programa contempla como uno de sus propósitos generales, el **propiciar en el niño la seguridad y confianza en sí mismo** mediante la realización de actividades físicas, por medio de las cuales sea capaz de controlar el manejo de su cuerpo en diferentes situaciones.

Para Sylvia Schmelkes, la escuela debe convertirse en un espacio donde el maestro colabore a la formación de la identidad del niño, fundada en el respeto y en la dignidad de su persona. Y dado que la autoestima e identidad son elementos recíprocos e indisolubles, *la escuela deberá brindar al niño amplias oportunidades para la construcción de una autoestima que le permita interactuar sin complicaciones y con todas las ventajas posibles en la sociedad en que se desenvuelve.*

El "Manifiesto Mundial de la Educación Física 2000" señala que por su concepto y alcance, la educación física debe ser considerada como parte del proceso educativo de las personas, constituyéndose en la mejor opción de experiencias corporales al crear estímulos de vida que incorporan el uso de variadas formas de actividades físicas.

Pero... ¿Qué tanto aporta el profesor de educación física en su práctica cotidiana para la consecución de tal empresa? Y... ¿hasta qué punto la

Sánchez Franyuti, María de Lourdes (2002), "Docentes de educación Física... ¿en verdad formadores?", en *Lecciones: educación física y deportes. Revista digital*, año VIII, núm. 54, noviembre, <http://www.efdeportes.com/efdeportes.com/efdeportes/54/docet1.htm>, pp. 1-4.

relación maestro-alumno y maestro-grupo da pie a la conformación de una identidad personal, basada en el sentido de autosuficiencia y seguridad?

Investigaciones recientes señalan que en el campo de la educación física se repiten los mismos patrones de conducta que en el aula, respecto a las debilidades que el niño presenta en ciertas áreas del conocimiento o en el desempeño de sus capacidades. Si bien es cierto que a través de las actividades físicas y deportivas es posible contribuir al desarrollo integral del alumno, en la realidad no siempre sucede así, dado que la intervención del maestro frente al grupo frecuentemente se halla salpicada de comparaciones constantes, pasando muchas de ellas desapercibidas por el carácter mismo de los deportes de competencia.

En el ámbito de la educación física estamos acostumbrados a evaluar al alumno en forma cuantitativa; es decir, hay una escala de valores cuyos parámetros se encuentran comprendidos entre quien corre más y quien corre menos; quién lanza más lejos, nada más rápido, levanta más peso; entre quien mete más goles, anota más canastas y hace más puntos; en suma, quien gana o quien pierde, sin tomar en cuenta que ello puede repercutir en el crecimiento y la salud física e incluso mental del niño, ya que nada resulta tan dañino para el ser humano que sentirse en desventaja y en comparación constante.

Si las observaciones que realiza el maestro en su clase, permiten subrayar las fortalezas y debilidades de cada individuo, deberían servir de instrumento para apoyar y alentar al alumno en la superación de sus propias carencias; sin embargo, sucede lo contrario ya que las medidas con que se evalúa responden más bien a un paradigma cuantitativo que a la cualificación imprescindible para todos aquellos procesos en que se valoran sujetos.

Evidenciar carencias frente a los compañeros de grupo, va en detrimento de la percepción de las posibilidades propias de pensamiento y acción, propiciando atribuciones de incompetencia. Este hecho se presenta cuando un alumno fracasa en repetidas ocasiones en el intento de realizar una actividad, pudiendo señalar como causa, su falta de capacidad y aceptándola como producto de su incompetencia; por tanto, el niño imagina que saldrían sobrando las veces que intentara realizar tal o cual actividad, dado que el resultado sería consecutivamente negativo.

Carol Dweck explica que a manera de defensa (ego protección), el alumno se volverá apático, se ausentará de la clase o utilizará cualquier tipo de estrategia para no volver a ejecutar lo encomendado, puesto que desde la infancia hasta adolescencia se tienden a exagerar los problemas cuando se saben en desventaja frente a los compañeros.

Para Luis Ruiz, la incompetencia aprendida es el hecho de sentirse incapaz de realizar consecutivamente las tareas que se le proponen, aceptando que su falta de capacidad o su incompetencia es lo que le impide realizar un avance exitoso en alguna actividad, por lo que a manera de defensa evitará a toda costa llevar a cabo aquello que le incomoda.

Martinek y Griffith (1993), comentan que éste el resultado de hábitos cristalizados a lo largo del tiempo por los profesores en la clase de educación física, al hipervaluar las capacidades frente a otras cualidades; errando recurrentemente al hipervalorar la competitividad frente a la cooperación; la forma de organizar las sesiones, así como el hecho de publicar resultados sobre tests de aptitud física y competencias deportivas en las cuales el profesor enfatiza con su actitud, que el mejor individuo es aquél que tiene mayor capacidad física y no quién presenta mayor compromiso y espíritu de trabajo, cuando en la realidad esto último es verdaderamente importante.

Ya antes Martinek se había referido a esta situación (1981), al describir el **fenómeno Pigmalión**, el cual asienta que **ciertas conductas del profesor pueden conducir a que el alumno manifieste atribuciones de incompetencia hacia sus errores**. El autor refiere que las prácticas docentes son el núcleo de relaciones psicosociales en las que las expectativas de profesores y alumnos entran en interacción y pueden llevar a resultados nada deseados si no se trata de manera adecuada al niño.

Por lo anterior, es de gran importancia que el profesor de educación física tenga presente la dinámica de este fenómeno; el cómo y el porque su actitud frente al grupo contribuye a reforzar o disminuir la seguridad personal del educando, a fin de evitar ser él mismo, la fuente que origine esta disfunción en la conducta y personalidad del niño.

En orden de superar esta problemática, será necesario que el maestro genere dentro de su clase un clima afectivo y favorable que permita al educando vivenciar la experiencia educativa como una experiencia enriquecedora.

De igual forma, deberá manifestar a los alumnos que **la competencia motriz es susceptible de ser mejorada por medio de la práctica y que el esfuerzo y la perseverancia son herramientas valiosas para progresar**, por lo que la misión de cada uno de ellos radica en esforzarse y hacer de la constancia un hábito perdurable.

Asimismo el maestro, al evaluar al alumno, deberá **cualificar el grado de avance de cada niño comparado con su propia condición anterior y no con relación a los demás compañeros de grupo como sucede frecuentemente en la escuela**.

Otro elemento que deberá retomar el docente, será el de implementar un aprendizaje más equitativo en el que todos los niños puedan percibir su propio progreso, logrando con ello una **reafirmación de su personalidad, manteniendo la confianza y seguridad en sí mismos**.

Sería por ende conveniente, tener presente que mientras no transformemos nuestra forma de objetivar la realidad educativa estaremos formando a un solo individuo con posibilidades de sobresalir y a cientos más que lanzaremos sin timón ni remo a navegar contracorriente; puesto de otra manera, **cooperando a la formación de un ganador y cientos de perdedores para la competencia más importante de todo ser humano: "la carrera de la vida"**.

Finalmente, cuando el profesor de educación física comprenda que es, ante todo, un educador cuya principal función radica en facilitar, apoyar y orientar al niño en su desarrollo y en el descubrimiento de una personalidad propia, íntegra e integrada, estará en camino de transformar sus prácticas educativas en favor de una educación verdaderamente formativa.

Bibliografía

- DWECK, Carol. S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. En: *Psychological Review*. Núm. 95 Pp. 256-273
- FIEP. Federación Internacional de Educación Física. (2000). *Manifiesto Mundial de la Educación Física Año 2000*.
- LOZA, Jorge. (2000). *Notas sobre la educación continua, abierta y a distancia*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.anuies.com>
- RUIZ, Pérez Luis. (1995). *Competencia Motriz; elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Editorial Gymnos, España. Pág. 123- 130.
- SEP. (1993). *Programa de Educación Física para preescolar, primaria y secundaria*. SEP: México. Pág. 3, 11. Y en: <http://mx.geocities.com/dgefdf/> (Apoyos Didácticos).
- SCHMELKES, Sylvia. (1997). "Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". En: *Ensayos sobre educación básica*. DIE-Cinvestav-IPN (Doc. DIE 50), pp. 49-53.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Nº 298 enero 2001. 950 Ptas.

Luna, Francisco (2001), "Imanol Ziarsolo. Repensar la secundaria desde preescolar", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298, enero, Barcelona, Cisspraxis, pp. 42-47.

iglo XXI

competencias para sobrevivir

epal: Un proyecto de formación

atemáticas viajeras

sentido de la historia

Entrevista

Imanol Ziarsolo
De Preescolar a la ES
174

ENTREVISTA

cha; en cambio, lo Preescolar se define como aquello que se sale de una estructura demasiado establecida y rígida. El espacio de Preescolar ha sido para mí un espacio de libertad, en el que se podía hacer de todo: observar, ver en estado natural el comportamiento y los intereses de los niños y niñas, y hacer que toda la estructura se adaptara a esa situación, y no al revés. Se trata de una etapa en la que la cuestión académica constituye un mero instrumento para su formación, y no un objetivo en sí mismo. En el término "Preescolar" hay para mí más vida y libertad.

¿Qué te ha aportado tu experiencia en Preescolar para llevar a cabo tu actual trabajo?

Me lo ha dado todo. El paso a Secundaria significó un cambio terrible, sobre todo al encontrarme que tenía que dar unos contenidos totalmente definidos y que cada hora tenía que pasar corriendo de un aula a otra, sin darme tiempo a reflexionar sobre lo que había sucedido. Me costó mucho los primeros años, y aún me sigue resultando difícil aprenderme los nombres de todos los alumnos y alumnas. Se trata de un tipo de estructura que favorece el contacto puntual, momentáneo, el estar presionado por la necesidad del contenido, lo que no me permite establecer un contacto de tipo relacional; todo ello resulta para mí terriblemente estresante. Creo que en la problemática de la Secundaria influye mucho esta clase de estructura.

¿Qué criterios educativos destacarías de tu experiencia en Educación Infantil?

Lo que más me interesaba era crear una estructura de seguridad en la que cada uno pudiera jugar como quisiera con unos límites claros en cada situación, para que todos los niños pudieran desarrollar lo que en Infantil llamamos la expresión psicomotriz; y a partir de esa situación de libertad, de juego libre de cada uno, se pueden trabajar una serie de contenidos. Es decir, se trataba de buscar una estructura que les garantizara seguridad y en la que todos pudieran expresarse, lo que no supone ni mucho menos afirmar que cada uno podía hacer lo que quería. El juego libre era, desde mi punto de vista, el elemento clave; todo consistía en dejar que de manera natural hicieran lo que les interesara y desearan hacer, y desarrollar después los objetivos aprovechando la expresión

de los niños y niñas. No era algo que estuviese programado de forma pautada; la idea era seguirles y aprovechar sus situaciones y lo que me ofrecían en cada momento con sus actuaciones, así como marcar límites continuamente para que todos tuvieran cabida.

"Sería muy bueno crear espacios de 0 a 6 años abiertos, globales, que se vieran menos contaminados con la idea de los cursos y horarios escolares"

¿Consideras que estos criterios se utilizan hoy en la Educación Infantil, o crees que se ha "escolarizado" también esta etapa?

Es curioso que haya ocurrido con la Reforma, pero se está copiando mucho la estructura de tipo escolar: cada vez los niños entran antes en las escuelas, con un horario mucho más rígido de entrada y salida; en cada aula están los alumnos de la misma edad, algo que considero casi antinatural, y a lo que no encuentro una justificación posible. Cada vez se oferta más tiempo de escuela y hay más especialistas en esta etapa, con lo que se va pareciendo más a los niveles de Primaria y Secundaria. Antes, los niños se escolarizaban a los seis años; ahora, si no van a la escuela a los dos o a los tres, te empiezas a sentir mal como padre. Todos los horarios están basados por lo general en las estructuras de los mayores, lo que hace muy difícil crear espacios y tiempos para la Educación Infantil. Yo pienso que sería muy bueno crear espacios de cero a seis años abiertos, globales, que se vieran menos contaminados por la idea de los cursos y horarios escolares.

Pero el hecho de haber estado en Educación Infantil te habrá servido en Secundaria. ¿O has tenido que olvidar y volver a aprenderlo todo?

Estoy intentando aplicar bastantes ideas y criterios. Considero que también en esta etapa es preciso crear estructuras que den seguridad y garanticen la existencia de una ley que vale para defender a todo el mundo, pero

que dentro de esa estructura hay que dejar que cada cual intente encontrar lo que más le interese y apasione. Eso es lo que estoy haciendo en Ciencias de la Naturaleza: que cada uno elija el tema que le guste y tengan tiempo para investigar sobre él. Todo ello me ha



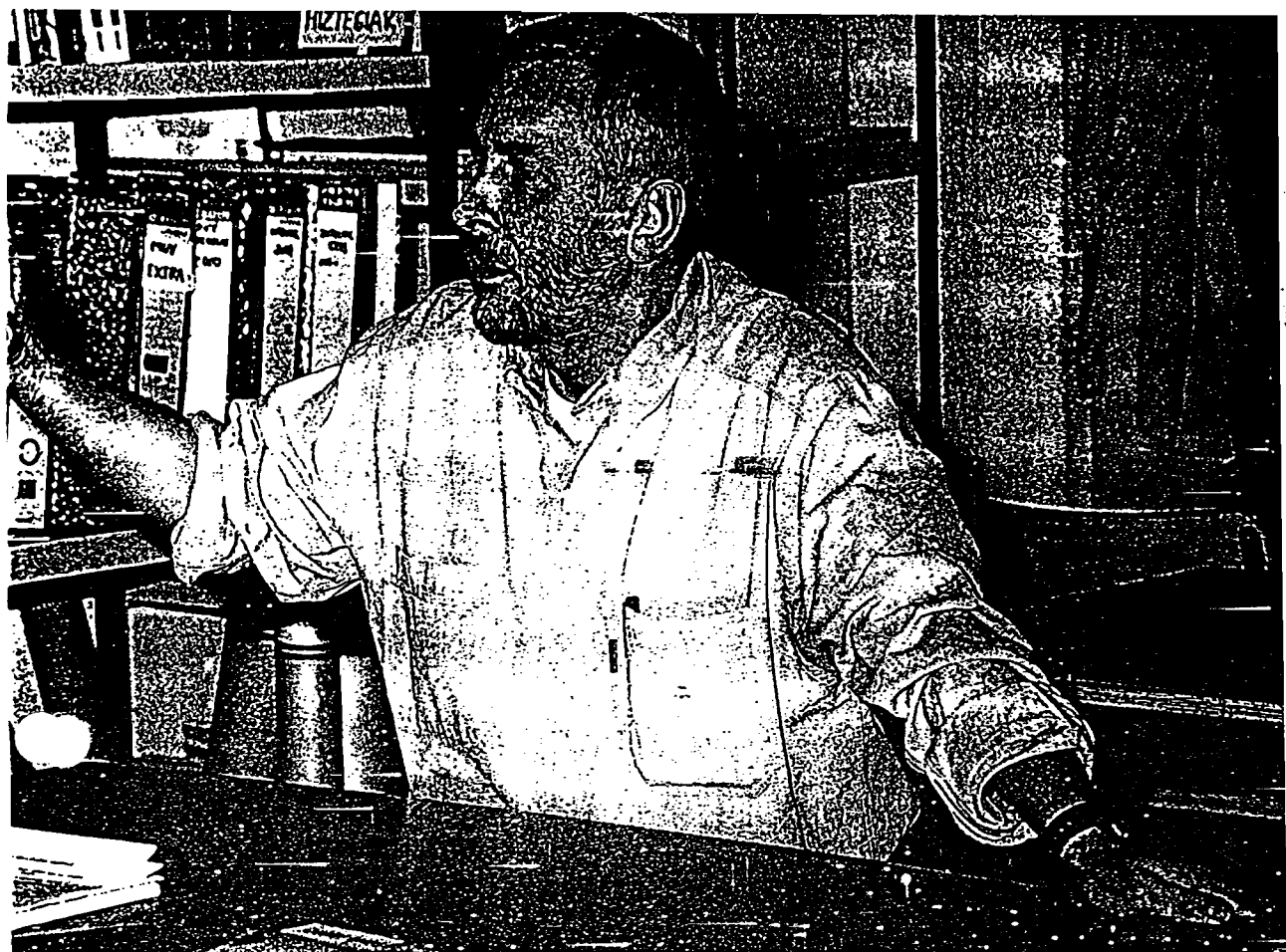
A. Sentamaría

obligado a olvidar que tal día doy el átomo o las partes del cuerpo. Explico cosas básicas, pero lo que intento es crear una estructura donde ellos decidan y elijan muchas cosas en libertad.

Tu propuesta consiste en trabajar los contenidos a partir de los intereses del alumnado. ¿Qué criterios utilizas para hacer esto posible?

Me planteo, por ejemplo, que el laboratorio de ciencias, donde se desarrollan todas las clases del área, sea un espacio en el que se encuentren presentes todos los materiales e instrumentos de la ciencia para poder utilizarlos en el momento en que los necesite. Cuento con una biblioteca y unos recursos materiales dispuestos y pensados para tra-

ENTREVISTA



bajar de esta manera. Hay vídeos, aparatos, material bibliográfico, revistas, equipamiento e instrumentos de laboratorio... de forma que si en un momento concreto surge una cuestión o pregunta determinada, podré por ejemplo mostrarles la piedra o el fósil preciso, sacar la lupa o hacer alguna práctica que les ayude en un trabajo en el que necesitan realizar un experimento en concreto. Yo me centro muchísimo más en preparar tareas, en despertarles la curiosidad por la ciencia, para que se aficionen a leer revistas especializadas en este ámbito.

¿Y cómo hacen para elegir los temas? Ellos disponen de una serie de revistas y de libros que intento que sean adecuados para su edad, sobre todo de las publicaciones que existen en el mercado; pretendo que curiosean en la ciencia, que sepan lo que les ofrece y lo que pueden encontrar en los kioscos, para que poco a poco se vayan acostumbrando a leer publicaciones

como *Muy Interesante*, *Newton*, *Integral*, etc. Mi objetivo es que sepan que vivimos en un mundo muy complejo

“Lo que intento crear también en Secundaria es una estructura donde el alumno decida y elija muchas cosas en libertad”

llo de información que es imprescindible aprender a usar y utilizar según nuestras necesidades, que hay que saber elaborar y presentarla de una forma adecuada. Todo esto supone para mí mucho tiempo, porque eso no se aprende en un par de años. Pero tenemos la suerte de que, cómo la

ciencia está muy compartimentada, el hecho de que no se controle un tema no impide que no se puedan trabajar los demás.

¿Pero tú normalmente sigues una programación?

No, lo que tengo claro es cómo vamos a trabajar y qué es lo que quiero que hagan: han de producir o crear un libro en dos años; en vez de utilizar un libro de texto, ellos mismos lo elaboran. Este reto implica trabajar, trabajar y trabajar.

Cuando los alumnos y alumnas llegan a clase ¿qué es lo que hacen?

Después de aclarar el tema sobre el que desean trabajar, buscan la información y fotocopian lo que les interesa. Yo estoy atendiendo individualmente a cada uno, recorriendo y moviéndome continuamente por el aula, respondiendo a las preguntas y cuestiones que les van surgiendo. Su tarea consiste en elaborar trabajos. Quiero

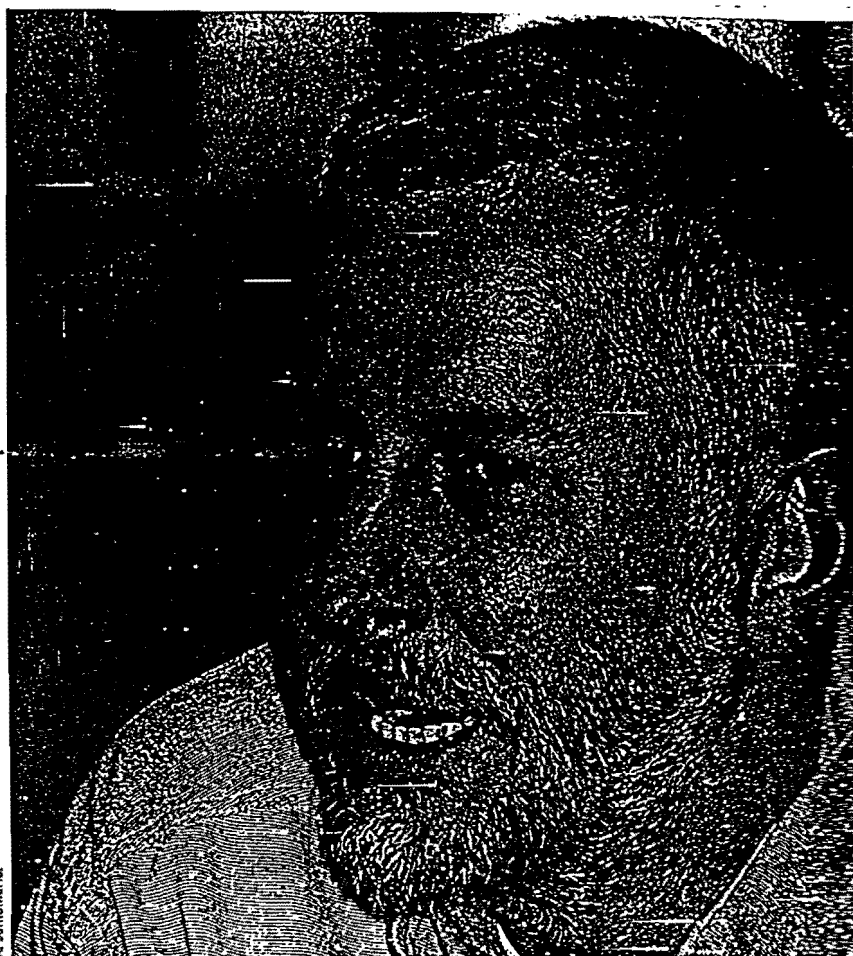
ENTREVISTA

que cada uno de ellos vaya descubriendo qué es lo que le apasiona del mundo de la ciencia, darles tiempo para afinar sus intereses; así por ejemplo, hay alumnos que han descubierto que su pasión es la astronomía o los aspectos geológicos, mientras que otros no han encontrado aún su pasión.

Si alguien no sabe lo que quiere hacer o no tiene un interés claro, ¿qué sucede entonces?

No todos tienen las cosas claras; hay un contrato individual y colectivo desde el principio en el que les explico el método de trabajo y la posibilidad de elegir entre una serie de temas; yo sé que existen temáticas comunes a todos, y les indico que para llevar a cabo este contrato se debe cumplir una única condición: que en el aula no se pierda el tiempo. No mido tanto el ni-

“Me centro mucho en despertarles la curiosidad por la ciencia y que se aficionen a leer sobre el tema”



A. Santamaría

vel de contenidos como el esfuerzo realizado. Al final, se lleva a cabo una labor de autoevaluación y se ponen ellos mismos una nota; yo discuto con cada uno sus calificaciones e intentamos llegar a un acuerdo. En un tanto por ciento altísimo de casos solemos coincidir.

¿Cómo aceptan normalmente este método?

Sencillamente, lo prefieren porque así es más fácil aprobar. Es verdad que siempre existe la duda sobre si así aprenden en mayor o menor medida; lo cierto es que después de unos cuantos años de llevar a cabo esta experiencia hay muchos que me vienen a decir que de esta manera pudieron descubrir realmente lo que les interesaba. También hay otros que piensan que se aprende más de la forma tradicional. Si alguien en el aula desea hacerlo de esta última manera, yo les doy la oportunidad de demostrarlo. Quien no se sienta seguro con la propuesta que yo

les planteo, me lo dice y le ofrezco un esquema clásico a partir de un libro de texto y una serie de trabajos sobre los temas que les voy dando, con unos ejercicios y una prueba de evaluación. A pesar de todo, surgen muchas explicaciones puntuales sobre multitud de temas que van apareciendo en los trabajos y revistas, sobre todo los de más actualidad (la destrucción de la capa de ozono, el efecto invernadero, los viajes espaciales, el genoma humano y la ingeniería genética...).

¿En algún momento tratas aspectos de interés general?

Hay un tema que doy todos los años durante un mes: el de la sexualidad. Yo dirijo un poco la actividad, aunque el trabajo se basa siempre en la misma estructura: plantean todas las preguntas que quieren en relación al tema y durante un mes contestamos a todas y cada una de ellas. Se trata de un asunto apasionante que abordamos siempre en 1º de ESO y un poco también en 2º.

aunque en este curso tengo que incluir otros contenidos.

Si no hubieses pasado por Preescolar, ¿se te habría ocurrido un método como éste?

Yo creo que no me hubiera atrevido; si lo he hecho es porque he trabajado durante muchos años con mucho “tiempo libre”, viendo y aprovechando lo que surgía en cada momento. Creo intensamente en la capacidad de curiosidad de los niños y las personas en general. Pero hace falta mucho tiempo para despertarla y también mucha paciencia, y resulta algo muy cansado y agotador. También hay que ser consciente de que hay gente, sobre todo en la adolescencia, que no responde, pero aun así debemos seguir insistiendo.

¿Cuándo te has encontrado en Secundaria a alumnos o alumnas que tuviste con tres o cuatro años, ¿cómo lo han sentido y qué cambios has percibido en ellos?

Es algo muy bonito, aunque tienen unos recuerdos muy borrosos de ti y de ciertas situaciones. Me encuentro con que son los mismos niños y niñas que tuve con cinco años, casi iguales, pero más altos; pero ahora cuentan con una historia detrás que a algunos les ha afectado de manera significativa. Cuando eran pequeños, formaban parte de una familia recién hecha, y sin embargo ahora hay historias que se han torcido; observas también que a veces se han cumplido tus expectativas, y en otros casos te alegras de que las cosas no hayan ido como pensabas. Yo creo que lo que ves y trabajas en Preescolar marca mucho aquello que ocurrirá posteriormente durante el resto de su escolarización. Siempre he tenido la intuición de que si en el grupo se mar-

"Creo intensamente en la curiosidad de las personas, pero hace falta mucho tiempo y paciencia para despertarla"



A. Santamaría

ca una dinámica durante esa etapa, ésta influye de forma determinante en lo que sucederá después. Evidentemente, luego se producen mezclas de grupos, y eso se va diluyendo, pero aun así he notado que en bastantes casos sigue existiendo una marca, un sello característico. Es cierto que ese sello de identidad no se debe solamente a la etapa de Educación Infantil, sino a la acumulación de las historias de 25 niños y niñas, pero también resulta claro que hay personas que marcan toda una dinámica, y que, a pesar de los años, se mantienen muchas cosas.

¿Piensas que esos chicos y chicas, ya casi adolescentes, siguen necesitando a los adultos, o es una etapa tan difícil que resulta muy complicado meterse en ella?

Pienso que los adolescentes necesitan modelos de personas adultas cercanas. Como decía Brunner, en la historia de la humanidad es la primera vez que la gente joven no tiene como modelo el mundo adulto, sino lo que se llama la "generación intermedia", el mundo

del espectáculo, aquel mostrado por los medios de comunicación, que resulta más cercano para ellos que el de los adultos. Esto es terrible, porque su cultura está construida con elementos muy lejanos del mundo adulto, al que ven muy alejado de sus intereses. Hay que pensar que hoy en día un chaval de catorce años no se da cuenta de que dentro de poco tiempo va a pertenecer al mundo de los adultos a través de su actividad laboral; eso lo percibirá dentro de una década o quizá más, y existe una cultura creada entre ellos y para ellos que la escuela no tiene en cuenta. Al estar tan lejanos y borrosos esos modelos adultos, no tienen dónde elegir, e intentar motivarles con compromisos tales como que deben estudiar para trabajar resulta hoy en día inútil en numerosos casos. Es difícil convencerles de que esos modelos pueden valer, y de que lo que están haciendo les sirve para algo, porque ese algo se ve cada vez más lejano y no son capaces de percibirlo. Es como si a un indio del Amazonas le dices que una nube tiene forma de ordenador; será difícil que lo perci-

ba, porque no lo ha visto nunca, y no puede ni imaginárselo. A la escuela se le pide que eduque para todo esto, y que lo haga desde unos determinados valores, pero el mundo de las responsabilidades se encuentra tan lejos que la escuela se ve impotente ante esta situación.

Pero entonces ¿cuál debe ser, desde tu punto de vista, la labor del docente?

Cada vez tengo más clara la idea de que somos unos dinosaurios. Antes, por lo menos yo, creíamos que con un modelo de cambio determinado íbamos a cambiar todo de arriba abajo, pero nos hemos caído de un guindo cuando, como dice J. Antonio Marina, nos ha llegado la posmodernidad, que afirma que no hay un solo modelo, sino muchos. Es lo contrario de lo que ocurría hasta llegar a la generación de nuestros padres, en la que existía un modelo o patrón de interpretación común —por ejemplo, respecto al trabajo—, un criterio que o bien lo aceptabas o no había más; si seguías esas normas era fácil acceder a él, pero también era posi-

plejo de calidad de la educación que propusimos algunos de nosotros en 1989¹ y que ha venido siendo crecientemente aceptado por muchos estudiosos y actores de la educación.

De acuerdo con él, la *calidad de la educación* está constituida al menos por cuatro componentes. El primero de ellos es precisamente la *relevancia*. No puede hablarse de calidad educativa si el sistema educativo (o el nivel, o la zona, o la escuela) no está siendo capaz de propiciar el desarrollo de aprendizajes relevantes, significativos, útiles, relacionados con la vida actual y futura de los alumnos. El segundo es el concepto de *eficacia*, que se refiere a la capacidad de un sistema educativo de lograr los objetivos que explícitamente se propone —suponiendo, claro está, que éstos sean relevantes—, con todos sus alumnos. El tercero es un componente propio de la educación básica, debido al hecho de que este nivel educativo es el que el país considera deben tener *todos* sus habitantes, es el de *equidad*. La equidad supone el reconocimiento de la diversidad en todos sus sentidos —de características individuales de los alumnos, del lugar donde viven, de las condiciones socioeconómicas de sus familias, de las características culturales de sus padres, de la etnia a la que pertenecen, de la comunidad en la que viven. El componente de equidad supone el reconocimiento de que todos estos factores inciden sobre las oportunidades de escolaridad y aprendizaje. Por tanto, la equidad significa que, a fin de ser eficaces —de obtener los objetivos propuestos con todos los alumnos— es necesario apoyar de manera diferencial a los alumnos, escuelas, zonas, que más lo necesitan. Supone, en otras palabras, dar más a los que menos tienen. Por último, el cuarto componente, de naturaleza diferente a todos los anteriores, es el de *eficiencia*. Es de carácter comparativo y juzga de mayor calidad un sistema educativo (o una escuela) que logra los mismos resultados que otro con menores recursos. Este componente solamente puede tener validez cuando se califica después de haber considerado los tres anteriores. No se puede juzgar la calidad de un sistema educativo solamente tomando en cuenta su eficiencia.

Ahora bien, durante mucho tiempo en México se dio importancia a la cobertura y la eficiencia del sistema educativo, suponiendo de alguna manera que, una vez que el sistema tuviera la capacidad de darle cabida a todos los niños en edad escolar, podría comenzar a preocuparse por la calidad. Este concepto complejo de calidad educativa implica de alguna manera que, si bien es cierto que hay que asegurar que la oferta educativa exista para siquiera hablar de la posibilidad de la eficacia, la cobertura y la eficiencia pueden ser consideradas como consecuencia de los otros componentes del concepto: de la relevancia, de la eficacia y de la equidad. De esta forma, un sistema educativo que es capaz de ofrecer contenidos relevantes y de lograr resultados de aprendizaje con todos los alumnos, porque los apoya diferencialmente para ello, es un

¹ Manuel Ulloa (coord.), "Propuesta para la modernización de la educación básica", mimeo, México, 1989.

Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación*

Sylvia Schmelkes

Introducción

Me es muy grato participar en los trabajos de la Mesa Chiapas, sabiendo que detrás de su instalación se encuentra la voluntad renovada y compartida de impulsar el desarrollo y la calidad de la educación básica en el estado donde estos índices son los más bajos del país. Me resulta especialmente gratificante el que se haya incluido entre los temas centrales éste de “Educación para la vida”, pues considero que de la capacidad que tengamos de ofrecer una educación significativa para participar en la construcción de una mejor calidad de vida, individual y colectivamente, depende en buena medida el desarrollo que podamos esperar de nuestros sistemas educativos.

Voy a presentar hoy ante ustedes solamente algunas ideas y propuestas que considero pueden orientar el trabajo que tienen por delante en torno a este tema, partiendo del hecho de que deben ser discutidas y enriquecidas. Para comenzar me referiré a algunos planteamientos generales en torno al concepto de relevancia de la educación. En una segunda parte presentaré una propuesta específica para desarrollar este concepto de relevancia, en torno a la noción de competencia. Por último, sugeriré algunas líneas de reflexión y análisis que podrán ser retomadas por ustedes en el trabajo en taller.

Planteamientos generales en torno al concepto de relevancia

I. La relevancia, noción constitutiva del concepto de calidad de la educación

Cuando hablamos de educación para la vida, y por lo tanto de relevancia de la educación, nos estamos refiriendo a uno de los elementos que integran el concepto com-

* En *Ensayos sobre educación básica*, México, DIE-Cinvestav-IPN (Doc. DIE, 50), 1997, pp. 5-13. [Conferencia presentada en la Mesa Chiapas para la Educación, organizada por la Secretaría de Educación del estado de Chiapas el 11 de marzo de 1996.]

Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria) · Programas y materiales de apoyo para el estudio

Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria)

Propósitos y Contenidos de la Educación Básica II (Secundaria)

Licenciatura en Educación Secundaria

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

Distribución gratuita

Prohibida su venta 2002-2003

Programas y materiales de apoyo para el estudio

1^o y 2^o semestres

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SEP

ENTREVISTA

ble construir una alternativa para oponerse, de forma que a un criterio único se le oponía otro de las mismas características, y así, con una ideología general podíamos cambiar el mundo.

¿Y hoy en día?

En la actualidad nos dicen que todo vale, que no existen valores o ideas únicas, todo es relativo; ante esta situación de confusión, cuando surge cualquier conflicto, todo el mundo vuelve la cabeza hacia la escuela y le pide que lo trabaje, con lo que la complejidad ha llegado a la institución escolar mientras nosotros todavía seguimos empleando criterios uniformes, pues no resulta tan fácil decir que existe una alternativa. Estamos navegando en aguas turbulentas, y es terriblemente difícil aguantar la presión psicológica que yo percibo en la mayoría del profesorado, al que se le reclama que dé respuesta a cientos de cosas pequeñas y, al mismo tiempo, a las grandes controversias sociales. Hay que ser padre, psicólogo, pedagogo y, además, introducir las nuevas tecnologías. Hasta que no seamos capaces de definir unos valores compartidos y aclarar qué es lo que le pedimos realmente a la escuela, vamos a sufrir mucho en esta marejada. La institución escolar no puede crear lo que no existe fuera.

En este sentido ¿cómo es habéis planteado en el centro el tema de la disciplina y la convivencia?

Es evidente que la disciplina es un problema real, y en todos los centros surgen debates en torno a este tema que se repiten una y otra vez todos los años. Una de las ideas principales es que hay que crear un reglamento disciplinario que nos sirva para responder de una manera homogénea en estos casos. Pero eso es como querer aprisionar la vida en un reglamento; nunca se llega a hacer una normativa a gusto de todos, siempre se están discutiendo y renaciendo las normas y todos los años los acontecimientos las superan, porque la realidad es mucho más rica y diversa. Si ese reglamento es muy poco concreto, te desborda por todos los sitios, y no existen unas directrices claras; y si, por el contrario, se empieza a concretar y a buscar la casuística, llega un momento en que es imposible abarcar todas las situaciones, y todo acaba siempre en sanciones. Y ello es así porque resulta agotador pensar en otras opciones más imaginativas.

Entonces ¿qué se debería hacer en estos casos?

Nosotros nos planteamos la necesidad de repensar este tema y decidimos dedicar tres años a reflexionar sobre ello despacio, sin prisas. Comenzamos suavemente, dedicando dos intensas horas al mes, y trabajamos a partir de la lectura en común de un libro, *Conducta de amenaza y acoso entre escolares*, de D. Olweus. Pero no se trataba más que de una excusa para empezar a hablar sobre el tema. De esa lectura en grupo empezaron a surgir debates, reflexiones y nuevas propuestas. Ahora estamos intentando buscar un responsable para impulsar específicamente cada una de las iniciativas. Se ha llegado a una idea muy clara y curiosa: ante cualquier conflicto, sea el que sea, actuamos inmediatamente, para que el alumnado tome conciencia de que nosotros no pasamos de los problemas. Así vamos construyendo poco a poco diferentes patrones sobre posibles formas de actuación, y nos esforzamos por preguntarnos en cada caso qué podemos hacer, en vez de caer siempre en la sanción. Este año, por ejemplo, se ha concretado una comisión de intermediación, de la que soy responsable, junto con la orientadora y la persona

tutora del grupo en cuestión. Antes de aplicar la ley del reglamento, hablamos entre nosotros para decidir qué hacemos y le preguntamos al alumno o alumna que ha cometido la infracción qué nos ofrece para que eso no vuelva a ocurrir; a veces esto deriva en una serie de contratos que evitan la sanción.

Si tuvieras que aconsejar algunas lecturas, ¿cuáles propondrías?

Recomendar lecturas pedagógicas es difícil, porque suele ser un terreno árido y denso. Yo recomendaría que se leyera sobre pedagogía, pero también en relación a muchas otras cosas. Creo que hay gente interesantísima, como Marina o Morin, personas que reflexionan sobre muchos temas y nos muestran cómo es esa sociedad a la que pretendemos servir. Es el momento de ser multidisciplinar, de aprender sobre cosas diferentes, no sólo en relación a los problemas escolares. Por ello necesito tiempo para hablar y discutir con mis compañeros; creo que no hay que ser una persona que entiende sólo de ciencias y pedagogía, sino que debemos estar "enganchados" a lo que se encuentra también fuera del ámbito escolar.

Perfil biográfico

Imanol Ziarso lo procede de una familia totalmente dedicada a la docencia. Su madre fue maestra de Preescolar durante toda su vida, "una de las primeras *andereño*s que trabajaban en casas de manera clandestina cuando comenzó el movimiento de la enseñanza en euskara", y sus tres hermanas se han dedicado también a la educación.

Estudió la carrera de Biología, "porque me interesaba el estudio del comportamiento de los animales", y se dio cuenta de que la psicomotricidad era también un buen laboratorio de observación del comportamiento humano. Cuando su madre se jubiló, tras cuatro meses de trabajo conjunto pasó a ocupar su plaza en el aula de Preescolar de la *ikastola* "Deusto", una institución privada en aquellos tiempos. Desde finales de los años setenta empezó a impartir cursos de psicomotricidad y se implicó en los movimientos de renovación pedagógica en el País Vasco, especialmente en el colectivo Adarra.

Actualmente es profesor de Ciencias de la Naturaleza en el mismo centro, ya de titularidad pública. Ha publicado artículos en varias revistas y algunos libros sobre Educación Infantil: *El juego infantil desde la coeducación* y *Materiales curriculares para el período 3-8 años*, ambos editados en la colección de materiales curriculares del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

* Francisco Luna es miembro del Instituto de Desarrollo Curricular del País Vasco.

sistema que será más capaz de atraer y de retener a sus alumnos dentro del sistema. Lo que estoy diciendo es que si somos capaces de ofrecer una educación relevante y de preocuparnos por que todos los niños logren los resultados de aprendizaje relevante deseados a partir de reconocer la diversidad y de brindar apoyos especiales cuando es necesario, estaremos de alguna manera asegurando un mejoramiento de la cobertura y la eficiencia del sistema.

Quisiera referirme brevemente a otras dos características de la calidad de la educación que también se aplican a la relevancia educativa.

La primera de ellas es que la calidad educativa –y por tanto la relevancia– es un concepto relativo: siempre se le juzga en comparación con algo –con otros sistemas, con el pasado, con el futuro deseable. Esto significa que, al definir relevancia, es necesario que precisemos los parámetros respecto a los cuales estaremos juzgando la medida en que nos vamos acercando a ofrecer una educación “más relevante”.

Y la segunda, quizás la más importante, es que la calidad educativa –y por tanto la relevancia– es un concepto dinámico. No representa un punto fijo de llegada. Siempre es posible lograr mayor calidad –por tanto mayor relevancia. Esto significa que los estándares o parámetros que fijamos respecto a los cuales compararnos tienen que irse superando periódicamente. Es justamente esto lo que permite el desarrollo continuo, de carácter cualitativo, de un sistema educativo, y junto con ello su capacidad de adaptación a realidades sociales, económicas y políticas en incesante movimiento y transformación.

2. La relevancia en sentido amplio

En ocasiones, cuando se habla de relevancia de la educación se hace referencia al contexto inmediato del educando y se señala la importancia de que la educación proporcione al educando los instrumentos necesarios para sobrevivir en y enfrentarse a la vida definida por ese contexto específico. Hemos escuchado en múltiples ocasiones respecto a la “falta de relevancia” de una escuela que da una lección sobre semáforos en una comunidad rural alejada. También hemos escuchado críticas a la noción de relevancia de quienes entienden que dicha noción se refiere a esta manera estrecha de entenderla.

Es muy importante dejar claro que cuando hablamos de relevancia *no nos estamos refiriendo* a esta manera estrecha de entender el concepto. Con el concepto de relevancia no estamos diciendo que la educación debe proporcionar al educando *solamente* aquellos elementos que le sirvan para comprender y actuar eficazmente dentro de su contexto específico. Consideramos que esta forma de entender es contraria a la noción y al ideal de equidad educativa. Nos parece que esta forma de comprender relevancia, y quiero decirlo enfáticamente, es sumamente peligrosa.

Lo que está detrás del concepto que aquí proponemos de relevancia, entendida en sentido amplio, es la noción de diversidad. Estamos reconociendo que los puntos de partida con que los diversos tipos de alumnos llegan a la escuela son distintos –no mejores ni peores necesariamente, sólo distintos. Los puntos de llegada del aprendizaje

—el para qué del mismo— son, sin embargo, para todos, infinitos. Así, tenemos que educar a todos nuestros alumnos de forma tal que, como consecuencia de la educación básica, el planeta entero se encuentre potencialmente a su disposición. Esto significa que los egresados de educación básica tendrán que enfrentar la vida en circunstancias potencialmente infinitas, fundamentalmente porque, entre otras cosas, el sistema educativo les ha entregado las habilidades de buscar información y las bases para la comprensión de información nueva, porque ha desarrollado en ellos la capacidad de analizar y de desarrollar una visión crítica de la realidad, y porque ha despertado la capacidad tanto de plantear como de solucionar problemas. Lo verdaderamente relevante son, entre otras cosas, las habilidades de comprender la lengua escrita y de expresarse por escrito, de razonar, de resolver problemas, de analizar, de evaluar opciones y de allegarse información.

De la misma manera se asume el aprendizaje valoral del alumno. Si asumimos como punto de partida lo que el alumno ya valora, porque su familia y su cultura lo valoran, y a partir de ello nos proponemos desarrollar en el aula la posibilidad de ser consecuentes en el actuar y en el juzgar *en su contexto específico cotidiano* todo aquello que el alumno va construyendo, progresivamente, como valor, estaremos ofreciendo una formación valoral relevante.

Sin embargo, para que los alumnos puedan desarrollar estas habilidades —que desde mi punto de vista es lo que define la relevancia— es necesario que la educación sea capaz de “tomar como pretexto el contexto específico”. Pongo entre comillas esta frase porque no quiero que se entienda que el contexto específico tiene una importancia secundaria respecto a los contextos más amplios, o al conjunto de contextos potenciales. No obstante, es la mejor manera que encuentro para decir que, para que una educación pueda llegar a ser relevante, tiene que comenzar por ser relevante.

Tomar el contexto como pretexto significa varias cosas:

a) Aceptar que los alumnos saben, saben hacer y valoran muchas cosas, y están dispuestos a tomar estos “saberes” y “saberes hacer” y “valores” —la mayor parte referidos de manera concreta a su contexto— como puntos de partida para el aprendizaje. El contexto específico es el punto de partida para el aprendizaje.

b) Que el contexto debe convertirse en un punto de llegada ejemplar y testimonial de los aprendizajes. De esta forma, lo que se aprende debe poder aplicarse *primero y principalmente* en y para el contexto específico en el que se vive. A partir de ello, es necesario propiciar que el alumno vaya ampliando, directa o vicariamente, sus horizontes de búsqueda de información, de comprensión, de aplicación de lo aprendido a otro tipo de realidades, así como de regresar nuevamente, enriquecido con esa experiencia, a su propio contexto.

La relevancia en sentido amplio también supone tomar en cuenta al niño. En primer término, esto significa que el proceso de aprendizaje que la escuela propicia esté acorde con la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños con los que se está trabajando. Ésta parecería una verdad de perogrullo, pero es sorprendente la frecuencia con

la cual este criterio se nos escapa a los educadores. En segundo término, tomar en cuenta al niño supone reconocer que los niños tienen diferentes ritmos de aprendizaje, y que todos ellos requerirán, en diferentes ocasiones, de apoyos individualizados de parte del docente. Atender a los niños de manera individual, además de prevenir el rezago escolar ahí donde se produce —en la vida cotidiana del aula— permite la búsqueda continua de la relevancia educativa para cada niño y, por ello, para todos los niños. En tercer lugar, tomar en cuenta al niño significa hacer de la educación un acontecimiento gozoso. Un niño triste, enojado, a disgusto, no aprende. Es necesario lograr que el niño vea la escuela como un lugar donde quiere estar, como algo a donde le gusta ir. Para ello, la actividad de aprendizaje tiene que ser diversificada, participativa, continuamente desafiante. La alegría con la que los niños asisten a la escuela es quizás uno de los mejores indicadores de relevancia. La indisciplina, por contraparte, generalmente es síntoma de aburrimiento. Tanto la indisciplina como las señales de aburrimiento son un claro síntoma de que la educación no está siendo relevante.

Una propuesta para desarrollar el concepto de relevancia

La Mesa Chiapas se inició la semana pasada con el tema de los derechos humanos. Entonces, para mí, será relativamente fácil establecer la relación, en esta propuesta que quiero hacer, entre la relevancia de la educación y los derechos humanos.

La educación básica ha de ser capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en el sentido en el que éstas se definen en la Declaración Mundial de Educación para Todos,² y que tienen mucho que ver con lo que aquí hemos identificado como relevante:

Cada persona —niño, joven o adulto— deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, la escritura y la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (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 de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo (artículo I, inciso I).

En términos más generales, podemos concebir a las necesidades básicas de aprendizaje como lo que se requiere desde el punto de vista educativo para satisfacer las necesidades básicas que, por otra parte, no son otra cosa, desde mi punto de vista, que

² UNESCO/UNICEF/PNUD-Banco Mundial, *Declaración Mundial de Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 1990.

los derechos humanos. Recordemos algunos de los contenidos de la Declaración Universal de Derechos Humanos:³

Todo ser humano tiene derecho a ser libre; a ser tratado sin ningún tipo de discriminación por su religión, su género, el color de su piel; a la vida y a la seguridad personal y a la protección y defensa legal, en dado caso, sin diferencias; tiene derecho a trasladarse, a casarse libremente y fundar una familia; a poseer bienes; a profesar una religión; a pensar y expresarse; a reunirse pacíficamente; a participar políticamente en los asuntos del país a que pertenece; a ejercer el voto en forma secreta; a aprovechar las ventajas culturales, laborales y de bienestar social a la disposición en el país al que pertenece; a elegir libremente el trabajo; a percibir un salario que permita mantenerse a él y a su familia; a recibir el mismo salario por el mismo trabajo, sin discriminación alguna; a descansar; a disponer de lo necesario para que él y su familia no contraigan enfermedades, no pasen hambre, dispongan de vestido y vivienda; a recibir ayuda si carece de trabajo o no puede trabajar. Las madres que van a tener un hijo tienen derecho a recibir ayuda especial. Los niños tienen derecho a la educación y a una educación primaria gratuita. Todos tienen derecho a participar en las artes y en las ciencias y en las ventajas que reportan. En forma negativa, nadie tiene derecho a esclavizar, a discriminar, a privar a nadie de su libertad sin una razón valedera, a juzgar en privado, a declarar a alguien culpable sin haberlo demostrado, a privar a otros de sus bienes y posesiones.

Es conveniente señalar que existen necesidades básicas —derechos humanos— referidas a la sobrevivencia, que son las que tienen que ver con la vida: la salud personal, la salud ambiental, el acceso al agua, la alimentación, la vivienda y el trabajo. Existen otras necesidades básicas —derechos humanos— que trascienden la sobrevivencia, pero que son igualmente básicas: la libertad, la seguridad y la protección legal sin discriminaciones, la participación en asuntos políticos, la educación, el respeto. Añadimos a esta lista algunas necesidades que nos parecen también básicas y comunes a todo ser humano y a toda colectividad: el afecto, el sentido de pertenencia, la autoestima (personal y cultural), la recreación, la creatividad y la visualización de futuro.

Propongo aquí el concepto de competencia como aquel que nos permite establecer un nexo entre las necesidades básicas y las necesidades básicas de aprendizaje. Las competencias son lo que permite satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, a su vez necesarias para enfrentar las necesidades básicas.

Por competencia propongo que entendamos un complejo que abarca al menos cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y valor. El concepto de competencia tiene un apellido, que es el de calidad de vida. En último término, la especificidad de la tarea educativa es ofrecer competencias para una vida de calidad que, en el caso de los niños, se tiene que referir tanto al ahora como al futuro.

³ ONU, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 1946.

Retomando cada uno de los componentes del complejo categorial, paso a continuación a señalar sus contenidos:

a) *Información*. La información se entiende como algo respecto de lo cual se dialoga, con interpelación de la realidad. Lo primero que debe hacerse en el contexto de un hecho educativo es socializar la información del educando sobre un tema en particular. Partiendo de la base informativa que el educando tiene y que puede recabar de los demás y de su entorno físico, el educador debe entregar, en actitud de diálogo, la información que resulta complementaria y que los educandos no poseen. Además debe entregar información sobre la información: dónde puede encontrarse información adicional sobre el tema en cuestión, cómo se busca, etcétera.

b) *Conocimientos*. Por conocimiento entendemos el proceso de comprensión, apropiación, procesamiento y aplicación de la información. El conocimiento se afirma cuando se pone a prueba sobre la realidad directa o virtual, porque es en la actividad de transformación y descubrimiento donde la información llega a aplicarse y se convierte en conocimiento. Ahora bien, el conocimiento aplicado de los educandos debe socializarse. Es partiendo de la objetivación de estos conocimientos cuando puede procederse a reflexionarlos y a entablar el diálogo con el conocimiento que se ofrece de fuera. Conocer implica actuar comprendiendo las causas y pudiendo prever las consecuencias.

Así por ejemplo, los conocimientos que requiere el cabal ejercicio del derecho a la salud incluyen aspectos tales como las causas de los desórdenes del funcionamiento del cuerpo humano (causas biológicas y sociales de las enfermedades más comunes, causas de los accidentes más comunes) y sus soluciones; consecuencias de atacar las causas biológicas y sociales de la enfermedad. Es ahí donde cobran sentido desde la necesidad del deporte y de la higiene personal hasta la de una organización comunitaria capacitada para vigilar y atender la salud. Las soluciones requieren a su vez conocimientos específicos (de higiene, de primeros auxilios, de estructuras organizativas) que se irán convirtiendo en verdaderos conocimientos en la medida en que haya oportunidad de aplicarlos como soluciones.

c) *Habilidades*. La habilidad se refiere al saber hacer. Los conocimientos se confrontan con la práctica porque ahí se aplican. Las habilidades se adquieren en la práctica. Habilidades de especial importancia en la educación básica son, desde luego, la lectoescritura y el cálculo. No conviene separar estas habilidades fundamentales de la relacionada con el razonamiento, pues se encuentran íntimamente vinculadas. El desarrollo de la criticidad, de la capacidad de análisis, de la capacidad de síntesis, de la capacidad de visualizar soluciones, son todas ellas fruto de este proceso intencionado de desarrollo de habilidades de razonamiento.

Una importante habilidad para el cumplimiento cabal de los derechos humanos que sólo se adquiere en la práctica es la habilidad de participación. La escuela ha de convertirse en un espacio institucional donde la democracia es una forma de vida y donde la participación se convierte en un objetivo, evaluable, de aprendizaje. Ello permitirá ir

desarrollando también la habilidad para vivir en organización: saber llevar una asamblea, conducir una reunión, formar comisiones, elegir a los responsables, cuestionar los informes, manejar conflictos, son todas habilidades que se adquieren cuando existe la posibilidad de participar activamente en la conducción de la vida institucional.

La habilidad para buscar información es también fundamental. No basta con poseer información acerca de las fuentes disponibles. Es necesario poder identificar cuándo se requiere información. Es necesario saberla usar, saber dónde encontrarla, saber a quién preguntar. La habilidad para consultar fuentes esenciales como leyes, información periódica, información estadística, etcétera, ha de constituir uno de los objetivos de la educación relevante.

d) *Valores*. Así como la información se adquiere en el diálogo, el conocimiento confrontándolo con la práctica, y la habilidad en la práctica misma, los valores sólo se desarrollan y se van apropiando cuando se viven. La escuela debe convertirse en un espacio donde los valores se vivan, se reflexionen y se evalúen. Al hacerlo, se podrán atender aquellas competencias requeridas para satisfacer las necesidades básicas que trascienden la sobrevivencia.

En la escuela deben trabajarse valores relativos a la persona, a la colectividad, al entorno natural, a la relación con los demás y al futuro.

Entre los valores relativos a la persona, debemos mencionar los siguientes:

- El respeto. Ser respetado es una necesidad básica de todo ser humano. El respeto a todos, independientemente de la condición económica, de la edad, del género. En esto último quisiera poner especial énfasis. El respeto a la mujer es, quizás, uno de los valores anticipatorios de vivir realmente en la cotidianidad de la vida en la escuela.
- La identidad. La identidad es la base del derecho anterior, que es el respeto. Es necesario respetarse uno mismo para poder respetar a los demás. También es la base de otro de los componentes fundamentales, esencia de los derechos humanos, que es la dignidad. La convicción de la propia dignidad es condición para el reconocimiento de la dignidad de los demás. El desarrollo de la participación creativa, la comprensión y la valoración de la diversidad, son componentes para el desarrollo de este valor.
- La autoestima. Autoestima e identidad son, de hecho, indisolubles. Pero ésta, la autoestima, es más frágil que la identidad, y su fragilidad afecta a la autoestima. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en los niños, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales. Pero también la escuela debe convertirse en un vigilante expreso de los procesos de interrelación —entre maestros y alumnos, entre padres y alumnos, entre alumnos y alumnos— que amenazan la autoestima.
- El afecto. La relación educativa es una relación intrínsecamente afectiva. El afecto ha sido considerado en este escrito como derecho humano. De hecho, es un derecho vinculado con la vida. El dar y recibir afecto, en las relaciones interpersonales cotidianas, debe ser un modo de ser de la escuela.

- El sentido de pertenencia. La identidad no se completa con la autoestima. Requiere del desarrollo específico de un sentido de pertenencia a una familia, a un grupo, a una colectividad, a una nación. Y aunque se encuentra muy relacionado con todos los valores anteriores, requiere de una atención educativa intencionada.

Los valores referidos a las colectividades suponen lo mismo que los relativos a la persona, pero aplicados socialmente. Es aquí donde cobra importancia especial el fortalecimiento cultural. Implica el afecto vivido y manifiesto a su grupo social de referencia. El respeto a la cultura, y con ello a la lengua propia, debe ser considerado como un derecho por defender colectivamente. Tiene que ver con la autoestima colectiva a partir de su propia autodefinición. Se refiere a la concepción de las culturas como sujetos colectivos creativos, capaces de enriquecer no solamente su propio ser cultural sino, en un contexto de pluralidad, la propia cultura nacional.

El desarrollo del tercer bloque de valores, los referidos al entorno natural, permite atender estable e históricamente el problema de la salud ambiental. En lo fundamental, implica respetar y amar, individual y colectivamente, a la naturaleza que lo rodea: cuidarla, cultivarla, enriquecerla y defenderla.

Los valores relativos a la relación con los demás son fundamentalmente los referidos a la persona, pues son recíprocos. No obstante, hay al menos tres valores que son propios de la relación con los otros y que es necesario resaltar: la responsabilidad, la solidaridad y el estilo democrático, y la tendencia a la resolución de conflictos. Estos valores adquieren concreción operativa en las actividades propias del grupo. Sin embargo, deben ser operacionalizados y evaluados grupalmente en su cumplimiento.

Por último está el bloque de valores que tiene que ver con el futuro. Éstos hacen referencia a la necesidad de los seres humanos, en tanto personas, y de las colectividades, de desarrollar una conciencia histórica y de fabricar proyectos de vida (personal, familiar, colectiva). Tienen que ver con la capacidad del ser humano de concebirse como criatura que hace historia: su historia y la de la colectividad.

Podrá verse por el desarrollo anterior que, detrás de esta propuesta de competencias como el nexo entre las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades básicas, está un concepto de relevancia que supone un enfoque integral de la educación, al niño completo y a la escuela toda.

Líneas de reflexión y análisis

Lo que acabo de plantear es sólo una hipótesis que puede quizás convertirse en una hipótesis de trabajo. Es una propuesta que tiene que ser sometida a la estricta prueba de la realidad. Antes de eso, sin embargo, debe ser ampliamente discutida, debatida, enfrentada con alternativas, enriquecida y, desde luego, adaptada a las circunstancias de gran diversidad de este enorme y rico estado. Finalmente, la hipótesis que resulte como fruto de este análisis ha de ser desarrollada de forma tal que se asegure la presencia de mecanismos que permitan su rigurosa puesta a prueba.

Ésta es la tarea más importante de reflexión y análisis que les propongo. He presentado una propuesta que es más un ejemplo del tipo de cosas que podemos ir construyendo cuando nos planteamos la educación para la vida como punto central de reflexión.

Además de esta sugerencia general, sin embargo, conviene quizás hacer algunas sugerencias más específicas de reflexión y análisis:

a) Sugiero que se descubran y discutan los dilemas que involucran a la relevancia respecto de otros de los componentes del concepto de calidad de la educación que aquí se proponen (por ejemplo, entre relevancia y equidad; entre relevancia y eficacia, entre relevancia y eficiencia). De esta discusión pueden ir emergiendo criterios de consenso para resolver estas situaciones dilemáticas.

b) La propuesta del “contexto como pretexto” puede ponerse inicialmente a prueba aquí mismo en el taller a partir del conocimiento que entre todos ustedes tienen de los diversos contextos del estado. ¿Qué significa, en cada uno, tomar el contexto como pretexto en la educación básica? ¿Es posible, a partir de ahí, lograr resultados de aprendizaje equiparables entre los contextos?

c) Cada uno de los derechos humanos puede someterse a un minucioso desarrollo “curricular” desde la perspectiva del concepto de competencia. Quizás convenga que se hagan algunos ejercicios con los derechos que resulten, a su juicio, más representativos.

d) Hemos hablado de la relevancia de la educación para la vida actual y para la vida futura de nuestros alumnos. Los parámetros que implican una y otra son bastante diferentes. Conviene que se desarrollen.

e) Muy en relación con el punto anterior, sería pertinente que nos fuéramos imaginando cómo evaluar la relevancia de nuestra educación, de manera que el monitoreo de su evolución corra a la par con las transformaciones que implica perseguir explícitamente la relevancia educativa.

Elisa Bonilla Rius

Introducción

Antes de desarrollar mi intervención debo confesar que me es muy placentero estar en Oaxaca. He tenido la oportunidad de participar en ésta y otras ocasiones con reflexiones y opiniones, oír las y externarlas entre maestros y autoridades del sector educativo del estado, incluso mucho antes de que estuviera colaborando en la Secretaría de Educación Pública.

Es evidente que la organización de un seminario, foro en que se aborde y reflexione sobre uno de los subsistemas más complejos y poco estudiado, la secundaria, representa varias dificultades. Haber participado en su organización temática me permite decirles —después de haber conversado con algunos compañeros maestros del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca durante varios meses previos a este evento— que uno de nuestros objetivos aquí es discutir y analizar cuáles son los problemas que aquejan al nivel de la educación secundaria. De los tres niveles de educación básica, el nivel de secundaria es quizás el que durante más tiempo se ha descuidado. Por ello pensamos que es necesaria la participación de todos los actores que están involucrados en la educación secundaria, tanto por el lado de los maestros como de las propias autoridades estatales y federales, así como de la sociedad en general. Pero, también creo que deben existir dos cosas que son muy necesarias: la honestidad y la voluntad. En mi opinión este tipo de eventos son una manifestación de la voluntad que hay para analizar el nivel y hacerlo de manera honesta.

Se ha reconocido que hay múltiples aspectos por abordar, que se trata de un problema muy complejo para el que no existen soluciones mágicas. No basta, entonces, presentar nada más un panorama amplio de los problemas, también habrá que exponer y conocer cuáles son las acciones que ya se están aplicando y entender cuál es su naturaleza y hacia dónde van esos cambios.

De ahí que uno de mis propósitos en esta intervención es relatarles cuáles han sido las acciones emprendidas por la SEP y compartir con ustedes algunas de las preocupaciones de la propia Secretaría para transformar la escuela secundaria. Voy a referirme particularmente a los cambios en el *currículum* y a los nuevos materiales educativos.

* En *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, México, IEEPO, 1996, pp. 63-78. [Versión estenográfica.]

El Plan y Programas para la Educación Secundaria vigentes son el origen de los cambios curriculares que actualmente vivimos y que hoy comentamos. Este libro fue distribuido a todos los maestros y se seguirá distribuyendo a todos aquellos que aún no lo tengan.¹

Algunas características del Plan de Estudios

Ampliación de la educación básica

La educación secundaria es ahora culminación del nivel básico, cubre los últimos tres años de un plan de, al menos, nueve; pero, que pronto debe ser más amplio, cuando el nivel preescolar, cuya cobertura es cada vez mayor, también se haga obligatorio.

Es fundamental que haya una articulación con los niveles anteriores a la reforma curricular que actualmente vive este nivel. Se llevó a cabo en forma conjunta con la reforma de la educación primaria. Las personas que participaron en su elaboración, entre las que estuvieron muchísimos maestros, formaron grupos por asignatura, por especialidad y diseñaron los programas de una asignatura para ambos niveles. Una preocupación fundamental de los equipos elaboradores fue asegurar que hubiera continuidad entre los contenidos y las habilidades entre los diferentes niveles de la educación básica.

Desarrollar habilidades básicas

La educación básica, debe ser entendida no como los conocimientos mínimos a lograr en el nivel sino como los conocimientos fundamentales que todo ciudadano debe poseer. En ese sentido, el acento de todos los programas, no sólo en el nivel de secundaria, está puesto en el desarrollo de habilidades básicas:

El propósito esencial del Plan de Estudios (...) es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro y fuera de la escuela; que facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo, coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.²

¹ Aprovecho para decirles que como maestros, es su derecho tener el *Libro para el Maestro* y, si no lo tienen, deben exigir este material porque es un documento importante para apoyar su trabajo.

² SEP, *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, 1993, p. 12.

Ahora el acento está puesto en las habilidades. Se trata no sólo de conocer que existen diferencias, por ejemplo, entre *fanerógamas* y *criptógamas*, sino conocer en qué consisten, aprender a buscar en un libro justamente cuáles son esas diferencias. También se incorpora un aspecto muy importante, que durante algún tiempo se había soslayado en la educación, la formación de valores, la formación ética que es muy importante.

De áreas a asignaturas

Otra característica nueva del Plan, además de este punto de las habilidades, es la estructuración por asignaturas en lugar de por áreas. Las razones de esta nueva estructura son múltiples y sólo voy a mencionar algunas en este momento.

La primera dificultad en la enseñanza por áreas, es la integración del conocimiento. Para poder dar una muy buena clase de Ciencias Naturales, un maestro tiene que saber lo suficiente de Biología, de Química, de Física, de Geografía y buscar la mejor manera de hacer una buena integración. Esto plantea un problema fundamental para la formación de maestros, porque hay que ser no sólo especialista de una asignatura sino especialista de al menos cuatro y además tener la habilidad de saber integrar el conocimiento a partir de un fenómeno o de un problema. La realidad es que no estábamos enseñando lo suficiente de las áreas y se estaba abordando el conocimiento de manera fragmentada, muy poco sistematizada; esto nos obligó a regresarnos a las asignaturas. Debo reconocer que las asignaturas también tienen sus dificultades; en relación con la enseñanza es un conocimiento más fragmentado y en relación con el estudiante son más las asignaturas que debe cursar. Aunque reconocemos que el cambio no asegura una enseñanza perfecta, éste atiende ciertas dificultades como las que se venían presentando con las áreas; por ejemplo, que eventualmente la Geografía había desaparecido del *curriculum*, estando una parte en Ciencias Naturales y la otra en Ciencias Sociales por lo que en realidad quedó diluida. Hay una generación de mexicanos que no ha aprendido Geografía y no sabemos cuándo lo hará.

Ahora se trabaja por asignatura. Se pretende que haya un estudio más sistemático a partir de cada una de las disciplinas, pero también se busca propiciar cierta integración. En los libros para el maestro hay secciones explícitas en las que se le invita a ponerse en contacto con los de las otras asignaturas del grado, para mostrarle al alumno dónde hay puntos de contacto. Por ejemplo, en el caso de las Ciencias Naturales, hay ciertos fenómenos que se abordan desde los aspectos químico, físico y biológico; es importante que el alumno entienda que un mismo fenómeno puede verse desde distintas ópticas.

Español y Matemáticas

Si hablamos de la articulación entre primaria y secundaria, considero que hay dos asignaturas centrales, las que corresponden al desarrollo de habilidades básicas: Español y Matemáticas.

El maestro Olac Fuentes Molinar,³ al remitirnos a la idea obsoleta de que el español es una cosa de especialistas, de lingüistas, dada sólo a aquellos que son capaces del arte de la literatura, nos propone remontar esta idea para mostrar que el español es nuestro, es de todos y es nuestro vehículo de comunicación. Es absolutamente necesario que seamos capaces de leer y entender, por ejemplo, el manual que viene con un aparato electrodoméstico que compramos, como lo es el que disfrutemos de la lectura de un cuento o de una novela. Eso quiere decir que en la escuela debemos aprender a leer todo y aprender, al leer literatura, que lo más importante es disfrutarla y no necesariamente entrar en los detalles de su historia o saber las fechas en que fueron escritas dichas obras literarias.

Por un lado, aunque todos reconocemos la importancia de saber escribir, ahora se insiste también en la necesidad de reconocer la importancia de saber hablar. La comunicación oral es uno de los componentes de lenguaje que ha estado muy descuidado en la escuela y en el que ahora se pone un acento particular desde la educación primaria. Contemplemos un escenario que nos permita reflexionar sobre la importancia de articular niveles escolares. Imaginemos a un niño que llega a la escuela, en su primer día de clases, al primero de primaria, y es capaz de ponerse delante de sus compañeros y decir: *yo me llamo Sebastián Espinoza*. Después de nueve años, al concluir su educación secundaria, ese mismo niño, debe ser capaz de exponer coherentemente sus ideas, de dictar una conferencia, de leer una ponencia, de expresarse de tal manera que pueda, con toda confianza, explicar a sus compañeros un fenómeno natural o social a partir de cosas que él o ella haya investigado. Estos aprendizajes deben darse en la escuela, no se aprenden en la calle. Tradicionalmente se piensa que cuando uno llega a la escuela ya sabe hablar; pero una cosa es que se tenga lo básico del idioma y otra que sepamos las situaciones en las que se dicen ciertas cosas y cómo se dicen. Es propósito de la escuela primaria desarrollar esta habilidad básica y las actividades en esta dirección tienen un reforzamiento muy importante durante tres años de intenso trabajo en la secundaria.

³ Se refiere a la participación que tuvo el subsecretario de Educación Básica, SEP, en el seminario *Educación secundaria: cambios y perspectivas*, evento que tuvo lugar en Oaxaca en julio de 1996.

Por otro lado está el asunto de las Matemáticas que tiene que ver con otro lenguaje, el de los números; pero, sobre todo el de la comunicación en términos cuantitativos. Durante la intervención del maestro Olac Fuentes, de pronto supuse que no podía seguirlo por la rapidez con que citaba datos estadísticos. Señalo esto porque he sido maestra de Matemáticas durante algunos años y me preguntaba cuántos de los asistentes estarán entendiendo cuando se dice que algo subió un 8% o que bajó el porcentaje. Este tipo de información es importante, pues la encontramos todo el tiempo y lamentablemente muchos adultos, inclusive con escolaridades de educación media superior o superior, al leer un texto, se saltan las gráficas, se saltan los porcentajes, o la información cuantitativa porque quizás les es difícil interpretarla. Creo que una de nuestras tareas es que ese otro lenguaje, esa otra comunicación, que es fundamental, también se aprenda; que sea un lenguaje de expresión natural, no solamente para leerlo sino para que seamos capaces de comunicarnos con él.

Las propuestas actuales para la enseñanza de las Matemáticas rechazan la idea de aprender mecanizaciones en la primaria, de realizar sumas y restas de manera exclusivamente mecánica sin ninguna reflexión. De lo que se trata es que los alumnos, los futuros ciudadanos, sean capaces —en un momento dado— de reconocer los problemas que pueden tener solución matemática y que cuando los reconozcan, sepan qué mecanización utilizar para cada problema, con qué operación lo resolvieron. El proceso actual consiste en partir de los problemas: primero se reconoce que son un problema, a partir de él proponer soluciones que, dependiendo del problema, eventualmente lleven a la construcción de la suma, de la resta, de la división o de una ecuación lineal. En el nuevo programa de Matemáticas también se ha dado un espacio especial a la geometría y a otros temas que habían quedado muy relegados.

Los nuevos programas de Español y Matemáticas intentan, en suma, fortalecer estos dos lenguajes. Reconocer su importancia, verlos como la espina dorsal de la educación básica, no va en detrimento del resto del conocimiento, de la Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Civismo, etcétera, sino al contrario, pues, sin aquéllos, éstas no nos serían accesibles ni contribuirían a nuestro desarrollo.

Formación científica

En el caso de las ciencias, quiero subrayar que se promueve dentro de la primaria lo que hemos llamado una *cultura científica* en los individuos. Es admitible que en México tenemos muy poca cultura científica, no hay interés por hacernos preguntas; por ejemplo, sobre nuestro entorno, ni nos preguntamos acerca de cómo funcionan las cosas. Este tipo de preocupaciones son las que debemos sembrar en los niños, reconocer en primer lugar que ellos las tienen y en un momento dado las abandonan, las pierden. Los niños se hacen muchas preguntas acerca de por qué llueve, por qué las plantas son verdes, y esa manera natural de preguntarse por el mundo, su interés por buscar una respuesta científica a sus preguntas misteriosamente se va perdiendo en la escuela. Lo que quere-

mos, justamente. es recuperarlas porque este interés natural es el sustrato y la posibilidad de que haya una cultura científica en los mexicanos; es decir, el interés por entender los fenómenos naturales y sociales y la capacidad de desarrollar ciertas respuestas que tengan rigor y un carácter científico. Esos aprendizajes habrá que promover también durante la educación básica.

Biología, Física y Química

Desde la educación primaria se promueven habilidades como indagar, observar, comparar. A partir de septiembre de 1997 conoceremos el nuevo libro de Ciencias Naturales de tercer grado de primaria que abre la serie de los libros de esta asignatura que todavía no se han renovado. Sobre los contenidos yo diría lo siguiente: la primaria está sobre todo cargada hacia contenidos de Biología porque son los menos abstractos, porque son los más cercanos a los niños; pero, también se inician en nociones de Química y de Física. En cambio, en secundaria se estudia Biología durante dos años, en lugar de tres como era en el pasado, y se amplía y profundiza el estudio de la Física y la Química, dedicando a estas asignaturas tres años. Esa es una de las razones de por qué los años de estudio de la Biología han disminuido en la secundaria. Se introduce al estudiante de secundaria en el estudio de la Química y la Física, a través de un curso que se llama así: *Introducción a la Física y Química*. Este curso introductorio pretende ser de lo más lúdico, suave y disfrutable para permitir una sistematización, en segundo y tercero de secundaria de tópicos, de conceptos y puntos de vinculación entre esas asignaturas.

Presiento que, a reserva de que lo comprueben los profesores que participen⁴ en el taller de Química, ahora su estudio es más práctico que en el pasado, pues tiene que ver más con la cocina, con la tlapalería, con las sustancias que nos son cercanas, donde el ácido es el ácido del limón y no necesariamente una sustancia que cambia de color en el laboratorio y parece mágica. En ésta y en todas las asignaturas de la secundaria, se trata de acercar a los alumnos a los procesos y a los fenómenos que observan en su entorno inmediato, en particular a las manifestaciones químicas.

En el caso de la Física se trata de recuperarla; ustedes dirán, ¿por qué recuperar algo que siempre se ha enseñado en secundaria? Nominalmente existe en el programa; pero, durante mucho tiempo, lo que se ha enseñado en lugar de Física es Matemáticas. Preguntarse por la naturaleza física de las cosas no es necesariamente lo que hemos venido haciendo en la escuela secundaria, en esa asignatura; tradicionalmente se han propuesto muchas fórmulas ($\text{velocidad} = \text{distancia}/\text{tiempo}$). El alumno aprende a poner numeritos en una fórmula y a hacer operaciones para obtener un resultado; pero, entender bien qué es eso de la velocidad, concepto éste tan complejo, no se lo hemos enseñado a

⁴ La autora se refiere al componente Talleres para Asignaturas al que en el seminario de Oaxaca *Educación secundaria: cambios y perspectivas*, se ofreció (no en todas) en julio de 1996 a los profesores asistentes de este nivel [Nota de la edición original].

nuestros estudiantes. No puedo dejar de señalar que invertimos mucho tiempo para elaborar el *Libro para el Maestro de Física*, porque la tradición nos empuja más hacia las Matemáticas que hacia una reflexión propiamente de la Física. El sustrato científico básico es indispensable para hacer esa reflexión si lo que queremos es desarrollar estas habilidades y esta cultura.

Para el caso de la Geografía

También es indispensable recuperar la asignatura de Geografía. La ubicación espacial es, quizá, una de las habilidades primarias del individuo; ésta se presenta en la cultura, en todas las personas. Las nociones de arriba, abajo, norte, sur, oriente, poniente, se fueron sistematizando hacia algo que en algún momento tomó el nombre de Geografía. En los primeros años de la primaria la Geografía es entendida desde el espacio de la casa, para llegar, grados después, al espacio de país, al espacio de continente, del mundo, del universo. Además de desarrollar esta noción de *espacio geográfico*, de ubicación espacial, se pretende también que los niños en la primaria y los muchachos en la secundaria hagan una buena lectura de mapas, sepan de qué se trata una escala. Se propone desarrollar estas habilidades que todos necesitamos al enfrentar la lectura del plano de una ciudad, al leer, por ejemplo, un mapa de su ciudad o comunidad.

Enseñar Historia

En el caso de la Historia, no se trata solamente de hacer el recuento de hechos; y menos aún el recuento exclusivo de hechos militares y políticos, que ha sido por mucho tiempo la forma que ha adoptado la enseñanza de la Historia. En la propuesta actual hay una recuperación muy importante de la historia cultural, los niños de primaria y los muchachos de secundaria también son parte de la historia de este país. Entender que no sólo los eventos militares, los eventos políticos o lo que hacen los héroes es lo único importante. Se trata de que los estudiantes entiendan que las cosas más cercanas a ellos, aquéllas con las que están más familiarizados, tienen una historia. La historia de México, en tercero de secundaria, tiene una gran parte de historia cultural. Reconocemos que sí es importante tener una visión de la historia nacional, de los grandes periodos, de los grandes eventos políticos y militares; pero, hay que complementarlo con la historia de los hechos y los objetos de todos los días, los que el estudiante más conoce, con los que se puede sentir mucho más identificado.

La formación ética

La formación ética y la formación de valores siguen teniendo un espacio específico que es la asignatura de Civismo, una de las asignaturas tradicionales. Subraya aquí que lo que se pretende y está dicho así, desde su introducción, en el plan de estudios, es buscar una formación ética. No se puede tener un país que quiere ir hacia la democracia y que

quiere que sus ciudadanos tengan estos valores si solamente se atienden como objeto de estudio en la asignatura de Civismo. Para aprender sobre democracia hay que ser democrático lo mismo en la escuela que fuera de ella y estos valores tienen que atravesar todas las asignaturas.

Creo que esta formación para la democracia es el gran reto que tenemos en general en la educación básica y que, ya lo decía Etelvina Sandoval,⁵ requiere de la transformación de la organización y de la gestión escolar para lograrlo. No podemos pensar exclusivamente en la transformación del *curriculum* y del plan de estudio o de las asignaturas, se requiere de otro tipo de transformaciones en el interior de la escuela.

Orientación Educativa

Un último espacio curricular al que me voy a referir, es la Orientación Educativa.⁶ Los alumnos que asisten a la secundaria tienen entre 12 y 16 años o un poco más, dependiendo de la edad a la que entraron a estudiarla; son adolescentes, tienen un modo de ver la vida muy particular y hay ciertos asuntos de los que es fundamental enterarlos y asegurar que estén informados y que aprendan a buscar información confiable sobre los temas que les preocupan en relación específica con su edad. A través de la Orientación Educativa se abordan tres temas de interés para los jóvenes: la sexualidad, la prevención y el control de adicciones; y otras muy importantes: la orientación vocacional y la preparación para el trabajo.

Los adolescentes de la secundaria, ellos no lo saben, están en un momento crucial porque su futuro dependerá de las decisiones que tomen. Es importante reconocer que el futuro para el adolescente equivale al sábado próximo, es la fiesta, es lo que voy a hacer dentro de dos días, no es lo que va a ocurrir cuando ya sea grande. Los adolescentes se sienten en absoluto *inmortales* y están convencidos de que ellos no corren riesgos. Orientación Educativa se convirtió en asignatura no porque al estudiante se le deba asignar una calificación de cinco, ocho, nueve o 10 en el manejo de temas tan complejos, sino por la necesidad de no soslayar su tratamiento. Buscamos asegurar que sean cosas de las que se hablen en la escuela secundaria. Por el momento, la única manera de asegurarlo es que sea una asignatura del *curriculum*. Insistimos en que es fundamental.

Hasta aquí mi reflexión sobre un panorama muy general de los cambios y la orientación de las asignaturas en el actual Plan de Estudios para la Educación Secundaria. Acerca de los fundamentos teóricos o la naturaleza de estos cambios, voy a mencionar sólo un par de aspectos muy breves antes de cerrar mi intervención.

⁵ Véase Etelvina Sandoval, "La secundaria. Elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión", en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, IEEPO, 1996, pp. 193-216.

⁶ Véase Carmen Praga, "El programa de orientación educativa en el nuevo plan y programa de educación secundaria", en *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, Oaxaca, IEEPO, 1996, pp. 217-222.

Desarrollo de materiales educativos

Principios del nuevo Plan

El Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria (1993) está asentado en lo que se ha denominado una postura constructivista del aprendizaje. Retomar resultados recientes de investigaciones nacionales e internacionales que hablan sobre pertinencia de proponer enfoques de enseñanza *inductivos*, llamémosles de esta manera para reconocer a aquellos que parten de los saberes de los alumnos, de lo que les es cercano, para, gradualmente, llegar a saberes más abstractos y más generalizables. En todas las asignaturas vamos a encontrar este planteamiento. Las razones por las que no aparecen citados los autores a lo largo del plan son múltiples, voy a señalar sólo algunas que me parecen importantes. No hay un sólo autor, porque no hay una sola corriente, un sólo grupo que haya podido trabajar toda la educación básica, todos los aspectos psicológicos del aprendizaje, toda la didáctica o todas las didácticas específicas. Todavía tenemos, para algunas asignaturas (lo que clarificaré un poco más adelante), grandes ausencias, aspectos que los especialistas aún no han trabajado. Estos programas son el resultado de un proceso de construcción colectivo, de buscar por muchos lados, de optar por dar una enseñanza inductiva que parta de los saberes de los alumnos, de tomar todo lo que hemos podido encontrar en esta dirección y plasmarlo en este documento, el cual es hoy la base normativa de la educación secundaria.

Normatividad y acciones necesarias

En el verano de 1996 se cumplieron justamente tres años de que los planes y programas para la educación primaria y secundaria salieron a la luz y se volvieron norma. En la Secretaría de Educación Pública reconocemos que la sola existencia de la norma no va a cambiar las cosas. Tener un nuevo plan de estudios no es suficiente para transformar la educación secundaria, todos lo sabemos. ¿Qué sigue? ¿Cuáles son las acciones que desde la responsabilidad que a cada uno nos toca podemos seguir impulsando? Los seminarios y encuentros de interacción y reflexión, como éste, son, entre otras, una excelente oportunidad para conversar desde diversos ángulos sobre problemas de una gran complejidad.

Cada uno de nosotros es responsable de proponer alternativas y de generar nuevas preguntas. Para ello es necesario partir de la base plasmada en los documentos disponibles. Las acciones fundamentales que se proponen se dirigen hacia el agente educativo clave que es el maestro; él es, ella es, quien puede dar verdaderamente esta transformación, aunque tampoco pueden hacerlo solos; pero, sin ellos, el cambio planeado no se logrará. Deseo subrayar dos problemas, el primero tiene que ver con cierta especie de contradicción que existe todavía —pero que era más fuerte hace tres años— entre las

propuestas contenidas en un plan de estudios, que dice todo eso que líneas atrás repasamos y que tiene que ver con la práctica escolar de muchos años.

También reconocemos que tener un libro que ahora le dice al maestro de qué manera trabajar tampoco es suficiente; es un paso más, es dar más información al maestro, es darle más herramientas; pero, un solo libro no es suficiente para el cambio. Cambió la norma y ahora tenemos que hacer algo para que también cambie lo que ocurre en el interior de las aulas. Nuestra propuesta inicial para provocar estos cambios, para resolver esta contradicción, ha sido elaborar los *Libros para el maestro*.

¿Quién elaboró los materiales?

El otro gran problema enfrentado fue el de quién iba a hacer los libros. Todos los autores de estos libros son maestros apoyados por especialistas y por investigadores. Enfrentamos un muy desigual desarrollo de la investigación con respecto a las asignaturas, no todas están igualmente consolidadas ni trabajadas. Hay instituciones, por ejemplo, que en este año están cumpliendo 25⁷ años de hacer investigación educativa sobre la enseñanza de las Matemáticas y del Español, sobre todo, y que además ofrecen programas de maestrías y de doctorado al respecto, también cuentan con revistas de investigación; hay, pues mucho trabajo acumulado. Pero para otras asignaturas, apenas se empieza a trabajar desde una perspectiva de enseñanza. Para la Secretaría de Educación Pública era necesario elaborar materiales en todas las asignaturas.

Un ejemplo muy claro de las asignaturas en las que enfrentamos problemas para conformar el equipo fue en Geografía. En 20 años se diluyó su enseñanza, se trabajó poco en relación con ella y esto ha impedido que se haga una reflexión sistemática sobre qué quiere decir enseñarle a los niños y jóvenes Geografía. En esta asignatura hemos tenido éxitos, pues se cuenta ahora con un equipo técnico en el interior de la Secretaría que lo está haciendo muy bien. Maestros con la especialidad en Geografía que han decidido especializarse aún más en la enseñanza de esta materia. El reto ahora es buscar la manera de tener muchos más de estos equipos, no solamente en la Secretaría sino en otras instituciones, en los estados; profesionistas que se vayan especializando en cómo enseñar, en cómo poner a funcionar el nuevo plan de estudios.

Estructura y concepto de los materiales para el maestro

Para la elaboración del *Libro para el maestro* también nos enfrentamos a este problema: qué debía decir. Los principios básicos de los libros para el maestro son que sean prácticos, que respondan al cómo se puede enseñar, cómo se puede llevar a la práctica un enfoque de enseñanza específico. No son libros teóricos, ni pretenden responder al por

⁷ En este caso específico la autora se refiere al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, el cual fuera creado en 1971 [Nota de la edición original].

qué de las cosas. Para aquellos que aún no los conocen, me tomaré la libertad de resumir así su estructura: los libros para el maestro trabajan el enfoque que ya viene en los programas; pero con mayor profundidad.

Otro asunto muy importante tratado en estos materiales es el de la evaluación. Si enseñamos de otra manera tenemos que evaluar de otra manera y no sólo con un examen a fin de mes o de bimestre. Se trata de dar un seguimiento continuo al desarrollo de habilidades de los alumnos y a su adquisición de conocimientos; de medir sus avances respecto a lo que sabían antes. En fin, de utilizar el error como herramienta de aprendizaje.

Formación y actualización de maestros

Sin duda, todo lo anterior exige del maestro una preparación distinta. Exige el conocimiento del nuevo enfoque de enseñanza, así como del manejo de ciertas habilidades y destrezas que le permitan hacer propuestas didácticas que pongan en práctica dicho enfoque.

De ahí que las fases siguientes de este proceso de reforma sean la actualización y la formación de maestros. El Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), arrancó hace algunas semanas y la consulta para la reforma a la educación normal se anunció en mayo pasado. Justamente del PRONAP se hablará a continuación. Por mi parte sólo resta agradecer su atención.

¡Muchas gracias!

La educación secundaria y los retos de la formación de profesores*

Olac Fuentes Molinar

Los retos y necesidades de la educación secundaria justifican y dan sentido a cualquier propuesta de modificación del plan de estudios para la formación de maestros, por eso nuestro punto de partida se centrará en el análisis de la situación que hoy presenta ese nivel educativo. En otras palabras: se trata de identificar qué es lo que queremos atender, qué lo que queremos resolver cuando planteamos una modificación curricular en el campo de la formación de maestros de educación secundaria. Está claro que no se trata de cambiar por cambiar o simplemente porque encontramos un esquema más novedoso, sino porque hay situaciones de diverso tipo que desde hace tiempo nos demandan un cambio profundo en la formación del personal educativo de este nivel de enseñanza. Por tanto, revisaremos los aspectos básicos del panorama actual.

En primer lugar, me quisiera referir a la obvia demanda que nos presenta el cambio curricular de la educación secundaria. A partir de 1993-94 se empezaron a aplicar cambios curriculares en la educación secundaria de manera progresiva, que culminaron en 1995 cuando empezamos a trabajar en el conjunto de la educación secundaria bajo un nuevo esquema académico.

Una de las modificaciones más importantes, y sobre todo la más visible, fue el cambio del trabajo por áreas en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias naturales al trabajo por asignaturas. Ello nos planteó, de entrada, una asincronía, una falta de concordancia entre la formación de maestros por áreas y las necesidades por asignaturas, asunto que fue planteado desde el primer momento, aunque la cantidad de trabajo y la complejidad de las tareas del sector de educación básica obligaron a posponer este ajuste. Pero los cambios no se reducen a eso, es muy importante ver este campo con mayor dimensión, con mayor perspectiva; no se trata tan sólo de haber cambiado de áreas a asignaturas, porque si esa fuera la única modificación se habría podido resolver de manera relativamente sencilla. Se trata también de que el cambio curricular en la secundaria implicó otras modificaciones muy importantes, mencionaré dos de ellas:

Una, que resaltó de la manera más clara como una prioridad esencial en la formación de conjunto de la educación secundaria, consistió en dar relevancia al peso del aprendi-

* Versión estenográfica de la conferencia pronunciada en la "Reunión nacional para la presentación del Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria", el 13 de septiembre de 1999.

zaje y del dominio de la lengua, del español, como tarea prioritaria de la educación secundaria.

Dos, que junto con ella, se elevó la prioridad asignada al desarrollo de las competencias matemáticas para la resolución de problemas.

Esta modificación de prioridades se reflejó en las cargas horarias y tiene que ver con otra propuesta de reorientación de la secundaria que poco a poco se ha ido instalando, ha ido penetrando realmente en la práctica educativa: dar mucho más peso al desarrollo de capacidades y competencias que a una visión predominantemente informativa del aprendizaje en la educación secundaria.

Sabemos que, evidentemente, la disyuntiva entre formación e información es, así planteada, un falso dilema si se observa como disyuntiva polarizada. Nadie desarrolla capacidades ni ejercita sus competencias intelectuales sin información, sin manejo de conceptos científicos; por otro lado, tenemos claro que la información que no pone en juego las capacidades se convierte en un conjunto irrelevante y desordenado de datos, sin una permanencia real, y que, por lo demás, están sujetos al muy rápido olvido. Aunque todavía se plantea que no hay que informar sino hay que formar, como si tales acciones fueran excluyentes, no es una disyuntiva correcta. Es cierto que uno puede poner el acento y otorgar la prioridad a uno u otro elemento y que, en este sentido, la propuesta curricular de la educación secundaria consiste en dar inequívocamente prioridad al desarrollo de competencias, capacidades, hábitos y aficiones. Seamos prudentes, sensatos y realistas en cuanto a los contenidos informativos que la educación secundaria debe manejar. Por supuesto, en este enunciado nos enfrentamos a una muy vieja tradición que viene desde el origen mismo de la secundaria, la cual comienza como parte de una prolongada etapa de estudios preuniversitarios que duraba cinco años, hasta antes de la modificación que en la segunda mitad de los años 20 intenta Moisés Sáenz para crear un ciclo secundario con propósitos y naturaleza propios y no simplemente como un tramo propedeútico hacia la universidad. Esta transformación, sin embargo, se produjo con una gran lentitud a lo largo del tiempo y todavía hace 20 o 25 años subsistían muchas escuelas secundarias que formaban, en realidad, parte de estudios preparatorios de cinco años en muchas universidades.

El hecho es que, con cambio o sin él, esa herencia nos dejó unas características en la educación secundaria que no hemos podido modificar del todo a lo largo del tiempo, que ha conservado una muy fuerte preocupación disciplinaria e informativa, aunque se la conciba formalmente como un ciclo propio. Tanto es así, que hoy nos encontramos con problemas muy complicados de traslape y de redundancia entre la educación secundaria y la educación media superior, la educación preparatoria en sus diversas modalidades. Hay un problema nacional muy fuerte, que se presenta en todos los estados, de esta mala articulación que repite o deja huecos, y que no acaba de distinguir con claridad realmente lo que le toca a cada nivel. De ahí tenemos la experiencia, por ejemplo, de mucho estudio disciplinario, que se empieza una y otra vez al recorrer los ciclos

educativos. Lo que se estudia en secundaria generalmente se retoma en preparatoria, como si antes no se hubiera visto nada.

Lo que quiero subrayar aquí es que, más allá del cambio de áreas a asignaturas, hay un reto en el *currículum* de secundaria que debemos afrontar de manera más clara y más congruente; sobre todo a partir de la formalización del ciclo de enseñanza básica, en el que se destaca la continuidad o la necesidad de continuidad entre la formación primaria y la formación secundaria, cuestión que tampoco tenemos bien resuelta, aun cuando hayamos realizado un esfuerzo formal en el *currículum* para acercar más los dos niveles.

Ahí tenemos un primer desafío, en el sentido de que este *currículum* demanda un tipo de maestro que hoy no estamos formando cabalmente. Ciertamente es que hay muchos elementos que atendemos, pero me parece que en su totalidad existe ahí un desafío: un maestro capaz de trabajar con estas prioridades del español y las matemáticas, y un maestro con mucha mayor sensibilidad para trabajar sobre competencias y ser conscientemente más realista para disminuir las cargas informativas. Parece reiterativo, pero esto representa un problema importante.

Veamos el caso de Español: en Español de secundaria, el plan 93 plantea que lo absolutamente fundamental es desarrollar la competencia comunicativa, la capacidad de lectura, de expresión oral ordenada y de una redacción elementalmente correcta. La literatura va con esto pero, además, es un elemento para el desarrollo de la afición, del hábito, de la capacidad analítica y, si se puede, de una pasión intelectual que dure toda la vida: ése es el eje de la propuesta en Español; en consecuencia, se redujo, por ejemplo, el grado de preocupación por la gramática formal, no porque le quitamos importancia, pues evidentemente es fundamental, pero sí por disminuir el gran peso del gramaticismo en nuestra escuela secundaria, separado del uso de la gramática; es decir, se aligeró el aspecto normativo.

¿Y qué es lo que sucede hoy?... Sucede que muchos maestros de secundaria se han ido incorporando a un manejo del lenguaje y de la literatura en esta perspectiva, pero muchos otros no, pues conservan una preocupación muy grande respecto a qué van hacer los estudiantes si no aprenden a manejar el subjuntivo, qué pasa si no se saben las normas ortográficas. Con la literatura sucede algo semejante, aunque resulta más espectacular. El programa plantea: busquemos una lectura que pueda vincularse con los intereses de los estudiantes, con su capacidad de captar cosas, de percibir, y hagamos a la literatura amable, como debe ser, sobre todo cuando alguien se inicia en ella; muchos lo han entendido y yo creo que hoy circula mucho más y se vende mucho más la literatura moderna que está más cercana a la sensibilidad de los jóvenes. Sin embargo, también hay muchas prácticas docentes en las que no pasa absolutamente nada; por ejemplo, el repertorio de lecturas está sujeto a seguir históricamente el desenvolvimiento de la literatura castellana, el viejo planteamiento que yo mismo viví —y creo que muchos de ustedes experimentaron— según el cual lo primero que uno está obligado a leer es *El Cid*, luego seguirá Gonzalo de Berceo y equivalentes, cuando no fragmentos de

Las Siete Partidas, y luego *El Quijote*, que se encarga por cuotas de capítulos y de los que se exige un resumen; inclusive muchas tiendas y misceláneas los venden preelaborados.

Pero la realidad es que hay un porcentaje muy alto de estudiantes que ven televisión, que oyen música moderna, que vienen de todos los sectores sociales y jamás entienden lo que significa la literatura porque les infunden los argumentos para detestarla por el resto de su vida. A mí me hace mucha gracia lo que dice mi amigo Juan Villoro, el escritor, de cuando vio la película de *El Cid*; me contó esto: "Yo vi la película a los 12 años y me pareció una película maravillosa, la vi como cinco veces; por supuesto, fue un "churrizo" estilo Hollywood y al año siguiente que entré a la secundaria, la maestra me puso a leer *El Cid* y yo no entendía cómo de una película tan 'padre' habían logrado hacer un libro tan aburrido". A mí me parece una manera muy liviana de mostrar esta preocupación por el contenido porque "ése es el libro debido". Por supuesto que, como muchos de ustedes, yo leí *El Quijote* a los 14 años, pero fue como si no lo hubiera leído. Lo pude leer a los 25 o 28 años y afortunadamente me deslumbró, pero era un libro que yo no había leído, es decir, del que no había entendido absolutamente nada, aunque hubiera sacado muy buenas calificaciones.

Otro reto se refiere a la evolución del servicio de educación secundaria. Cada uno de ustedes trabaja en su entidad, tiene el horizonte presente de su entidad, de su región, y a veces no tenemos la oportunidad de ver el panorama de conjunto en el país, así que yo quisiera proporcionar algunos elementos para reflexionar acerca de lo que ha pasado.

Hasta los años 60, la secundaria era todavía un servicio pequeño, urbano, incluso muy selectivo, propio de ciudades de tamaño medio. Ahí, con este esquema, se formaron muchas de nuestras ideas sobre la secundaria: un sistema muy pequeño que, en consecuencia, era desde el punto de vista social y cultural muy selectivo. Eso ha cambiado de una manera extraordinaria y, sin remitirme al pasado lejano, les daré algunos datos básicos: en 1970, cuando se empieza a sentir la influencia del plan de 11 años que Jaime Torres Bodet había iniciado a fines de los años 50, empieza a crecer el egreso de primaria. En los años 70, asistían a la educación secundaria un millón 100 mil estudiantes, lo que representaba 30% de la población entre 13 y 15 años, que es la población natural de secundaria; ya se estaba dando ahí un proceso de crecimiento muy importante, pero sólo 30% llegaba a la secundaria.

En esa década hubo un crecimiento excepcional, pues probablemente lo más importante que dejó la política educativa del sexenio de Luis Echeverría fue la expansión de la secundaria. En 1980 ya se había pasado a tres millones de estudiantes, más del doble de la matrícula de los años 70, lo que representaba 57% de los adolescentes; esto significa que había una ligera mayoría en la escuela respecto a los que estaban fuera de ella. En 1985 había 4 millones 200 mil estudiantes, que representaban las dos terceras partes de los adolescentes. Es decir, se da una transición enorme de un sistema selectivo a un sistema de masas. En los años siguientes se presenta un proceso de relativo estancamiento, la matrícula se estabiliza en alrededor de los cuatro millones y crece muy lenta-

mente, pero a principios de la década de los 90 se presenta un nuevo jalón en el crecimiento. Primero, porque se declara obligatoria la educación secundaria, y luego porque el egreso de primaria recupera dinamismo.

El hecho de que hoy tengamos 5 millones 100 mil estudiantes en la educación secundaria representa prácticamente 80% de los jóvenes entre 13 y 15 años. Este proceso de masificación ocasionó un avance importante, es un crecimiento que ha intensificado la equidad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación secundaria. También es un fenómeno relativamente nuevo, pues hoy casi tenemos la mitad de la población estudiantil por cada sexo, todavía con una ligera ventaja a favor de los varones (51-49% aproximadamente), pero en los hechos hay equidad.

En conclusión, en una etapa relativamente corta, corta en cualquier revisión que ustedes hagan de la evolución educativa en el mundo, pasamos del 30 al 80 % de atención.

Lo que importa ahora, más que los números, es destacar el significado sociocultural y educativo de esa transformación. La masificación popularizó el acceso a la educación secundaria; hoy, en efecto, tenemos un 20% de los adolescentes que aún no tiene acceso, pero podríamos decir que casi todos los sectores sociales pueden acceder a la educación secundaria y que, por lo tanto, las procedencias culturales, las experiencias familiares, el lenguaje utilizado, las referencias del mundo, son totalmente distintas entre la población actual, a las que teníamos en la vieja época de la educación secundaria. Nuestra antigua población tenía, de inicio, una familiaridad mayor con el contenido académico de la educación secundaria; al menos éste no les era ajeno, porque en la mayor parte de las casas se leía, había libros. Ahora, en cambio, es muy común el caso de estudiantes que terminan la secundaria siendo hijos de padres que no saben leer ni escribir o que apenas lograron terminar de algún modo la educación primaria. Es decir, aquí hay un desafío, porque se abre esta brecha entre el mundo cultural de la escuela secundaria y los múltiples mundos culturales de los sectores sociales que van llegando por primera vez a la educación secundaria; esto es un desafío educativo formidable que consiste en la posibilidad de poner en funcionamiento una educación secundaria que sea democrática, no sólo académica.

En este sentido, es decisivo para la democracia educativa, y para la democracia en la sociedad, que quienes llegan a la secundaria tengan la oportunidad de aprender lo fundamental; es decir, en la actualidad la democracia educativa pasa por el mejoramiento de la calidad, y no simplemente por la oportunidad de ocupar un lugar en cualquier secundaria. Para los maestros acostumbrados a trabajar con un determinado tipo de grupo social, de determinada procedencia cultural, este cambio representa un gran desafío en su competencia didáctica, en su lenguaje, en su sensibilidad en relación con los alumnos. Apunto este problema porque tiene que ver con el problema curricular, es decir: ¿cómo voy a desarrollar competencias lectoras y competencias comunicativas?, no con los hijos de la clase media que venían antes, sino con jóvenes en cuyos ambientes estas competencias son muy débiles, lo cual representa un reto absolutamente distinto.

Tenemos, junto con esta masificación y con esta diversificación de los orígenes sociales, un cambio cultural en la adolescencia y en la juventud que también quisiera destacar, porque no sólo se relaciona con el arribo de sectores distintos a la escuela, sino también con el hecho de que hoy vivimos un fenómeno de cultura adolescente y de cultura juvenil distinto al de otras épocas.

El fenómeno de las culturas adolescentes y las culturas juveniles no es nuevo; las ha habido, muchas, a lo largo de este siglo, y eran culturas muy diversas; se podía distinguir con cierta facilidad la cultura adolescente de la gran ciudad, y de sectores medios, respecto de la cultura de los jóvenes campesinos. Pero lo que hoy tenemos es una tendencia a la generalización de un prototipo de cultura juvenil, con sus diferencias y sus matices, en la cual ha desempeñado un papel fundamental la expansión enorme de la industria de los medios de comunicación y del mercado de consumo juvenil.

Por supuesto que también se encuentran diferencias, pero en casi todo el país se observan rasgos culturales muy parecidos entre jóvenes que tenían antes una gran diferencia. Así, aquellas particularidades que teníamos se van disolviendo, sin que esto signifique que haya una cultura universal que todos compartan por igual en el ámbito adolescente, aunque sí mucho más parecida. Por ejemplo, donde quiera que voy, y ustedes también lo observarán, me encuentro con la gorra de beisbol que se usa para atrás, con que el arete tiene cada vez más presencia, y con otras características como el corte de pelo, el lenguaje, la música y el tipo de consumos, así como la presencia de los prototipos que transmiten los medios (los actores, cantantes, deportistas, etcétera), que constituyen modelos, y las perspectivas de vida que tienden a ser mucho más compartidas, más universales, muy relacionadas con el mercado de consumo juvenil. Para las grandes empresas de comunicación y de comercialización los jóvenes se han convertido en uno de los mercados más productivos y rentables, un mercado que funciona a partir de crear modas y obsolescencias, de crear permanentemente novedades, y que opera a través de los medios de masas.

Esa tendencia es una cultura que, en lo fundamental, es enormemente antiintelectual, más que las anteriores; es decir, el conocimiento, la discusión del saber, el interés por los acontecimientos, tener idea del futuro, son inquietudes mucho más débiles en este tipo de cultura contemporánea que lo que eran en otras épocas. Seguramente, los primeros grandes fenómenos modernos de cultura juvenil estadounidense son James Dean y el nacimiento del Rock, igual en Europa. Pero si uno los compara con los de nuestros días, les encuentra más interés vital por cosas importantes, quizás no planteadas en un sentido adulto, pero al menos James Dean era un joven que sufría por el futuro, por quién era y por "la rebeldía sin causa" con que se tituló aquella histórica película. Lo que hoy tenemos es una cultura mucho más banal, mucho más trivial, más inmediatista, superficial, aleatoria y con un código más cerrado, más individualizado e interno.

Esta situación hace que, cualquiera que intenta trabajar en la secundaria y aplicar los contenidos de esta educación: afronta, de origen, la dificultad de estar luchando no sólo

contra los cambios intensos de la adolescencia, sino contra referentes que son totalmente impermeables a lo que la escuela trata de formar. Una buena escuela, una escuela que trata de ser realmente más viva, más actual para los propios jóvenes, afronta mayores dificultades.

Además, hay otro tipo de cambios en esta juventud. A pesar de que tenemos problemas cada vez más serios como el de la delincuencia o el de las adicciones, México, comparativamente, no ha alcanzado los niveles de otros países, incluso los de un grado de desarrollo económico parecido. Sin embargo, en la adolescencia y la juventud actuales se están agudizando problemas que, aunque antes ya existieran, tenían una dimensión casi excepcional, casi marginal. Adicciones a las drogas sí había, pero nos consolaba un poco comparar nuestro nivel con el de los Estados Unidos. Hoy la incidencia se ha disparado y ya incluye psicotrópicos, drogas “tradicionales” como la marihuana o sustancias enormemente destructivas, baratas y que se pueden adquirir legalmente como los inhalantes, y drogas duras como los derivados de cocaína, particularmente el *crack*, o las pastillas de uso médico, tanto estimulantes como depresivos, que también están teniendo mayor incidencia.

Tampoco falta la violencia. Aunque afortunadamente no tenemos casos como los de aquellos adolescentes que enloquecen, consiguen un fusil de asalto y se meten a su escuela a arreglar cuentas con todos, tenemos una incidencia de violencia fuera y dentro de la escuela mucho más alta. Violencia seria, la forma folclórica de la violencia adolescente —del “nos vemos afuera” y terminar con un par de “moquetes”— ya no es lo usual; ahora sufrimos una violencia individual y de pandillas.

Hay problemas que no teníamos, en las expresiones y en las relaciones que tienen que ver con la sexualidad, por ejemplo, una tendencia creciente en los casos de embarazo precoz, distinta de la pauta tradicional campesina que apuntaba hacia una unión muy temprana. Esto último sigue existiendo como problema, pero hoy los embarazos no deseados son más frecuentes.

Le corresponde a la escuela afrontar este preocupante panorama, lo que implica muchos desafíos. La escuela secundaria requerirá pronto una gran discusión y, probablemente, importantes modificaciones; esto lo planteo como una posibilidad, porque es un tema de debate en el mundo: ¿qué hacer con la educación del tramo de edad que va de los 14 a los 19 años? Inclusive aquellos sistemas muy antiguos, consolidados y desarrollados, ya no pueden excluirse de esta discusión. La institución del *college* de Francia, en su primer tramo (que más o menos equivaldría a nuestra secundaria), es hoy materia de una intensa discusión en aquel país; los japoneses, que nos vendían la imagen de una escuela ideal donde todos trabajaban, tienen hoy un problema que aparece cotidianamente en primera plana, de rebeldía contra la escuela, de violencia; y, desde luego, el caso de los Estados Unidos donde todos sabemos lo que sucede, llegaron al grado de que en una gran cantidad de escuelas secundarias han tenido que instalar equipos electrónicos para controlar la entrada de armas, o que grupos de alumnos y padres tuvieran que

organizarse para entrar y salir de la escuela, casi en brigadas, para superar los riesgos del entorno.

Estos son los retos de la secundaria y, por lo tanto, los retos en la formación de maestros que nos obligan a reconsiderar el tipo de maestro que debemos formar en nuestras escuelas normales superiores y en otras que se ocupan de la formación de licenciados en educación secundaria. Hay una gran tradición, una muy valiosa tradición, pero que corresponde a otro momento de nuestras necesidades educativas; los actuales son problemas a los que no se les puede dar la espalda, deben atenderse de manera sensata y gradual y ser nuestro referente para la formación.

Debemos reflexionar acerca de cuál era y cuál debe ser ahora nuestra idea básica del maestro de educación secundaria, se plantea la siguiente disyuntiva: ¿consideramos al maestro de educación secundaria como el especialista de una disciplina que enseña a los adolescentes, o como un educador de adolescentes a quienes enseña una disciplina? Cada una de estas opciones se ubica en un polo opuesto, y tengo la impresión de que en nuestra evolución reciente nos hemos inclinado hacia el polo disciplinario, es decir: “hay que aprender una disciplina tan correctamente como se pueda para enseñarla a adolescentes”. Mi convicción es que deberíamos empezar a orientarnos hacia la otra dirección, la de fortalecer el polo del educador de adolescentes, sin subestimar por supuesto que requerimos de solvencia disciplinaria en el trabajo educativo, pero que el polo fundamental está en la identidad como educador de adolescentes.

Ustedes, que tienen mucha familiaridad con la educación secundaria, seguramente habrán observado el problema más común, más típico, más angustiante de un profesor de secundaria bien intencionado, cumplido, con ganas de hacer su trabajo. La mayor parte de los problemas reales de la enseñanza que enfrenta un profesor no se refieren a la complejidad de la disciplina ni a su competencia didáctica para enseñarla, aunque por supuesto haya problemas de este tipo y no son pocos —como la falta de dominio suficiente de contenidos, de claridad en lo que se requiere lograr o de recursos estrictamente didácticos—, pero representan una porción relativamente menor de los problemas.

Pienso que el problema central, el que se le presenta todos los días a los profesores, consiste en cómo hacer contacto; cómo lograr una comunicación eficaz con su grupo y con cada alumno del grupo; cómo hacer que su trabajo, su propuesta educativa sea aceptable, asimilable, incorporable al trabajo de los adolescentes, de manera que los comprometa realmente en un trabajo efectivo de aprendizaje. Yo creo que en este gran paquete, donde hay muchos problemas concretos, se encuentra el problema central del profesor de secundaria: cómo relacionarse, cómo actuar, cómo atraer el interés, cómo comprometer y cómo entender, para empezar, quiénes son las muchachas y los muchachos de 13 a 16 años.

Ciertamente, éste es un problema muy complicado, pero se vuelve mucho más complicado si nuestros maestros no están preparados para entender eso y esforzarse en su entendimiento, para operar eficazmente como educadores, para interactuar en su fun-

ción de educadores. Con frecuencia se cae en actitudes antagónicas: o predomina el sentido de autoridad y el maestro se planta en que "lo que hay que aprender es esto, el que lo enseña soy yo y el examen es la semana que entra", y de ahí, a la guerra –si hay personalidad, el manejo del grupo no tendrá mayores dificultades, pero nadie va a aprender algo que razonablemente valga la pena–; o se va al otro extremo, el de la autofalsificación del maestro –de "yo voy a ser su 'cuate'"–, haciendo una simulación bastante caricaturesca de que "me parezco a ellos", y así sólo queda llevársela tranquila porque "les voy a ofrecer cosas atractivas, para que por lo menos se diviertan", a lo que agregan esa pose un poco grotesca de adoptar su lenguaje: "¿Qué onda chavos?".

Entre esos extremos está la pedagogía real, la pedagogía difícil: ¿cómo nos vinculamos en una relación educativa más efectiva? Yo creo que ahí está el reto central, el de la docencia en pequeño, la de todos los días; cómo conducir, en estas condiciones nuevas, una educación que abra oportunidades parecidas de aprendizaje de calidad para este 80% que hoy tenemos y que va a crecer.

Para enfrentar el problema de la formación de maestros, éstos son algunos referentes fundamentales, aunque no todos; ninguno de ellos debe ser omitido en cualquier reflexión sobre la educación secundaria.

¿Qué utilidad tiene lo que se aprende?*

Annette Irene Santos del Real

Es factible pensar que siendo la secundaria educación básica y obligatoria, ha incluido en sus planes y programas determinados contenidos de aprendizaje porque supone que tendrán algún valor para la mayoría de sus alumnos, que les serán de alguna utilidad.¹ En este apartado intentamos aproximarnos al valor de la educación secundaria a través de las percepciones que los estudiantes tienen sobre la utilidad de sus aprendizajes escolares. De todas las cosas que la escuela dice que vale la pena aprender, ¿cuáles creen los estudiantes que sirven y por qué?

Las asignaturas académicas

Primero que nada hay que decir que a los alumnos no les resulta fácil identificar contenidos útiles para sus diversas asignaturas académicas, especialmente cuando éstas no les gustan. El “listado” que producen es, en general, bastante pobre, pues deja fuera muchos de los contenidos propuestos en los programas de estudio. Ante esta situación, uno se pregunta si los alumnos han tenido ocasión de revisar la totalidad de los programas al finalizar el ciclo escolar o si, habiéndolo hecho, no han logrado adquirir sino unos cuantos conocimientos (¿cómo asignarle utilidad a lo que no se ha aprendido?). A continuación se presenta la lista de los contenidos que los estudiantes de cada estrato eligieron como los que más les servirán para las asignaturas de Español y Matemáticas, que son las que “globalmente” consideran que les serán de más utilidad.

Español

Estrato rural

- La ortografía, hacer bien las letras, no comértelas; saber dónde van los puntos, las comas y los acentos; separar las sílabas; dictados y algunas oraciones; escribir con letra cursiva y manuscrita.
- Leer bien, detenerte en las comas y los puntos.
- Conocer el significado de palabras nuevas.
- Expresarse ante mucha gente.

* En *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*, México, CCSH-Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1999, pp. 110-118 (Tesis Doctoral).

¹ De hecho, la utilidad de los contenidos escolares en el mundo real puede considerarse un indicador de la calidad del *curriculum* comprensivo (Glasser, 1992; Kemmis y Stake, 1988 en Torrego 1997). Es importante aclarar que la noción de utilidad no se restringe a lo pragmático, pues puede haber aprendizajes estética o espiritualmente útiles (Midgley, 1990).

Estrato urbano-marginado

- Aprender a expresarse, a comunicarse.
- Escribir sin faltas de ortografía; respetar los signos de puntuación; separar sílabas; elaborar resúmenes; el tema de un ensayo.
- Las sílabas tónica y atónica; la periferia sisverbal ("que es la unión de dos verbos, uno conjugado y el otro en pasado"); cómo se hacen los pronombres; los adverbios; los "anónimos" para aprender sus significados; los verbos.
- Pronunciar bien las palabras; proclamar los enunciados, comprensión de lectura.
- Aprender quién escribe los libros y los poemas; el tema del romanticismo; los escritores mexicanos que han hecho buenas novelas.

Estrato urbano-medio

- Manejar un mejor lenguaje, utilizar palabras que antes no sabía; el uso de los sinónimos y antónimos; poder redactar; saber expresarme cuando haya punto y coma; dejar un espacio en las comillas.
- Aprender la lectura; las novelas más famosas; sus significados que tuvo el autor para hacerlas; literatura contemporánea, antigua, latinoamericana y un poco de literatura universal; los autores del romanticismo, modernismo, neoclasicismo; leer novelas y analizarlas de fondo y forma; aprender a leer usando los signos de puntuación, si son exclamativos, interrogativos; mejorar mi forma de lectura leyendo las palabras bien.

Matemáticas

Estrato rural

- Saberse las cuentas bien (sumar, restar, multiplicar, dividir).
- La raíz cuadrada y lo de los ángulos.
- "Trazar de esas figuras que hacen".
- Resolver incógnitas; ecuaciones ("quitar las letras que tengan").
- Usar más la lógica para resolver problemas.

Estrato urbano-marginado

- Las cuentas, sumar, restar, multiplicar.
- Calcular cosas, medidas, con ecuaciones y cosas así; sacar perímetros, áreas.
- Raíz cuadrada, los quebrados.
- Sumas de fracciones con más incógnitas.
- Geometría.
- Trigonometría ("cómo se llaman los lados del triángulo rectángulo y cómo se llaman los lados del ángulo que están pidiendo").
- Álgebra.
- Binomios y funciones.

- Sumar, restar, hacer todas las operaciones aritméticas.
- Tasas de crecimiento, la población, moda, población relativa.
- Álgebra.
- Las ecuaciones de primer y segundo grados.
- Solucionar problemas en los que tenga que razonar por medio de diversos planteamientos.

Si bien es cierto que el programa de Español se propone *repasar* cuestiones de ortografía y puntuación y *consolidar* la capacidad lectora de los alumnos, no deja de sorprender lo elemental de los contenidos seleccionados por los jóvenes rurales para dicha asignatura. Es inevitable preguntarse si hoy en día es necesario asistir nueve años a la escuela para manejar con relativa destreza algunas reglas básicas de ortografía y puntuación.² Ciertamente, ello pone en entredicho la calidad de la educación básica que ofrecen algunas escuelas públicas en nuestro país.

Ahora bien, suponiendo que los alumnos han aprendido los conocimientos y habilidades que identifican como útiles, ¿qué posibles usos asignan a tales aprendizajes? Aunque tampoco les resulta fácil expresar los motivos “concretos” por los cuales aprecian determinados saberes escolares (y en algunos casos, les es imposible responder),³ los alumnos encuentran diversos ámbitos de utilidad para sus aprendizajes escolares: la vida cotidiana, la secundaria misma (“pasar los exámenes”),⁴ los niveles escolares subsecuentes (media superior y licenciatura) y el mundo del trabajo.

Los estudiantes rurales tienden a considerar que lo que les han enseñado les servirá para hacer mejor las cosas de todos los días, para pasar sus exámenes escolares y hacer sus tareas, y/o para responder a las demandas mínimas de cualquier trabajo. Excepcionalmente, también hay quienes piensan que lo que han aprendido en la secundaria podría serles útil en la preparatoria. Los siguientes dos fragmentos de entrevista son una preciosa muestra del valor que tiene el aprendizaje de ciertos contenidos escolares para los jóvenes rurales; el primero alude a la vida cotidiana y el segundo pone el énfasis en el mundo del trabajo:

² Las cartas escritas por los estudiantes son muestra contundente de que se encuentran lejos de dominar tales reglas. En el siguiente capítulo se presentará un análisis detallado de la calidad de los textos que producen.

³ Según Trilla (1995:224), la descontextualización del aprendizaje escolar –la separación del conocimiento de su ámbito pertinente para transmitirlo metódica y aceleradamente– genera, entre otros, problemas de transferencia, es decir, dificultades para percibir la aplicabilidad de lo que se aprende.

⁴ Estas asignaciones concuerdan, de alguna manera, con lo que Quiroz (1991) ha encontrado en sus investigaciones: los alumnos se ajustan a la lógica de evaluación de cada asignatura, simulan que aprenden y le encuentran sentido a los contenidos escolares en tanto les permiten pasar los exámenes.

(Hablando sobre los microbios en el agua cuya existencia descubrió en su clase de Química) "...entonces yo le dije a mi mamá y no la creía, me decía que no la creía que estaban locos los maestros y le dije: '¡ire, si quiere ir ahí, vamos con el maestro y el maestro le explica, y si usted no cree, usted ve'. Porque yo tengo unos primos que viven aquí en la esquina y ellos toman pura agua de la llave, pero tienen un tambo grande y tiene como mucha lava, entonces yo le dije a un primo, le dije: '¡ira, compren de garrafón porque ésa hace daño y al rato van a andar malos del estómago, de los órganos que tenemos dentro', y no hacía caso, no hace caso, le digo que hace daño, que hace daño, porque yo sé bien porque vi ahí en el microscopio, vi con mis propios ojos muchos microbios. Yo le dije a mi mamá y que no creyó, que estaban locos, y dice que el agua no tiene eso y le digo que sí" (E-410 H).

"Como cuando entra uno a un trabajo o algo es lo primero que te dicen, ¿sabes leer, escribir y hacer cuentas?, y qué estudiaste y qué es esto y empiezan a hacer preguntas así, y entonces yo diría al no saber cómo escribir correctamente unas palabras, pues ahí entraría la ortografía. Entonces para mí es bien importante saber escribir así con punto y coma y cómo van las palabras porque ahí en la ortografía entran... Digamos que ahí cuando te pide una persona vas a escribir esto para ver cómo escribes, entonces me dicen estudiaste bien o qué tanto fue lo que aprendiste en la materia de Español y en la lectura. También es bien importante saber leer porque también al entrar a un trabajo, o sea terminar la secundaria que ya no te den estudios y que quieras trabajar, pues es bien importante saber escribir y leer bien porque si no tienes ni siquiera un título y ni escribir ni leer va a ser peor" (E-244 M).

Para los alumnos urbanos, la vida cotidiana y el mundo del trabajo también son ámbitos previsibles de utilidad;⁵ sin embargo, desde la perspectiva de estos jóvenes, uno de los ámbitos preferentes de utilidad es el nivel escolar subsecuente, pues suponen que muchas de las cosas que han debido aprender en la secundaria les serán demandadas por el bachillerato. Así, los contenidos curriculares son útiles en tanto constituyen prerrequisitos para continuar estudiando.

⁵ Entre los estudiantes del estrato urbano-medio se encontraron sólo dos referencias al uso de los aprendizajes en el mundo del empleo. Recordemos que, en este grupo, ningún estudiante prevé que tendrá que trabajar al salir de la secundaria y que 95% planea seguir estudios universitarios.

De las cosas que has aprendido en la secundaria, ¿cuáles te son útiles?

"Como la ortografía, o sea, cómo son las correcciones de palabras. Cómo proclamar un enunciado, sacar todas las faltas de ortografía que yo tengo, pronunciar bien las palabras" (E-521 M).

"Los verbos y eso" (E-315 M).

"La raíz cuadrada" (E-628 H).

"Las fórmulas de varias; la fórmula de la glucosa, del agua" (E-608 H).

"La historia de nuestro país... del gobierno, de los presidentes, de todo eso" (E-301 H).

¿Para qué o por qué crees que te sirven?

"O sea, por si yo quiero estudiar un secretariado para que no tenga muchas faltas de ortografía, para eso sirve".

"Hay veces que te... en cualquier trabajo o en cualquier cosa que te dicen te... lo primero que te dicen es que sepas conjugar o equis cosa".

"Una vez fuimos a buscar un terreno en un pueblo pero no sabían la medida, así que estuvimos midiendo los lados del terreno y según que fueron seis mil metros cuadrados y por ese pequeño terreno sacamos la cantidad de cada metro, por eso nos sirvió mucho".

"Porque más adelante me la pueden preguntar en la preparatoria y la tenemos que descomponer en sus moléculas".

"Para entrar bien a la prepa... si entro a la prepa. Y también para el examen ¿no?".

A diferencia de lo que ocurre entre los jóvenes rurales, los urbanos —especialmente los del estrato medio— suelen aludir al uso que le darán a sus aprendizajes escolares cuando lleguen a la universidad y/o realicen estudios especializados; estas asignaciones ratifican la valoración del *curriculum* de la secundaria como un conjunto de enseñanzas que les permiten visualizar una primera vocación profesional. Así, puede decirse que la utilidad del conocimiento se *transfiere* al futuro posible.

- "La geometría (me servirá) porque yo pienso que ésa es la materia básica para la carrera que yo quiero estudiar" (E-639 H).
- "(Las multiplicaciones, divisiones y ecuaciones) por si voy a estudiar una carrera de contador" (E-531 H).
- "(Literatura) me serviría si estudiara alguna carrera como puede ser Letras o Filosofía pero, pues creo que leer es muy importante, simplemente por pura cultura" (E-124 H).
- "A mí no me sería útil Español; yo prefiero otra carrera" (E-101 H).
- "(Matemáticas) es una materia en la cual uno tiene que saber este tipo de problemas que cotidianamente surgen en la vida moderna y que sí nos puede

ayudar demasiado en nuestro futuro. A mí me gusta la economía, voy a estudiar economía en un futuro" (E-120 H).

- "Hay carreras de eso, o sea, químico, ciencias químico-biológicas, en eso sí se estudia eso, los enlaces, los tipos de enlaces, y una explicación breve que te dan aquí en tercer año. Eso sí te puede ayudar para ingresar a tu carrera" (E-110 M).

En ocasiones, las asignaciones de utilidad a los contenidos escolares son "tautológicas", ya que el uso previsto para lo que se aprende no va más allá de la cosa misma. Es probable que ello sea indicador de lo difícil que resulta para algunos jóvenes encontrarle sentido a las cosas que han aprendido (o deberían haber aprendido) en la secundaria. Pero también podría indicar que ciertos conocimientos son apreciados *simplemente* por ser "saberes", porque son cosas que antes se desconocían; la utilidad del conocimiento está en el conocimiento mismo y no en su posible aplicación; hay pues, una valoración del conocimiento *per se*.

De las cosas que has aprendido en la secundaria, ¿cuáles te son útiles?

¿Para qué o por qué crees que te sirven?

Español

"La ortografía y leer y saber mejorar la letra" (E-221 M).

"Para saber leer mejor, saber escribir, no tener tantas faltas de ortografía".

"Te enseñan las sílabas, pero otras cosas, que tónica y atónica y eso" (E-515 M).

"Yo digo que para que sepas como la sílaba más fuerte".

Química

"Saber qué símbolo se usa en las palabras o cómo se llaman; como aquí vienen usando muchas cosas como el agua, H₂O como se debe decir" (E-217 M).

"Saber su nombre cómo es y no cómo lo llamamos".

"Temas del petróleo; qué tiene que ver el petróleo" (E-234 M).

"Es bueno saberlo; yo me imagino que es bueno enterarse de que el petróleo tiene que ver con todo".

"Los elementos ¿no?" (E-618 M).

"Porque así ya sabes de qué está hecha una cosa de aluminio, de lo que tiene ¿no?, ya sabes su elemento y su símbolo".

Historia

"Como de eso cuando hubo la guerra y todo eso, que el nombre de todos, yo no lo sabía y el maestro nos estuvo diciendo todo y todo eso lo vine aprendiendo" (E-425 H).

"No, pues, no me va a servir de nada; nada más para saber pues cómo era antes".

"Poder tener más hábitos de los antepasados, cómo fueron las épocas anteriores, saber cómo eran los nómadas, sedentarios" (E-530 M).

"Para ver cómo vivieron, para estar más enterada de lo que hicieron, cómo vivieron".

Excepcionalmente, algunos estudiantes urbano-medios logran extrapolar los conocimientos adquiridos a ámbitos de un orden superior y sus percepciones sobre la utilidad que tendrán sus aprendizajes escolares demuestran una capacidad de abstracción y de generalización —ir más allá del uso puntual enseñado— que no se observa en los ejemplos anteriores. Hay pues, una aplicación de los principios generales a contextos diversos que revela una comprensión más profunda y más rica de los fenómenos de la realidad circundante. Es probable que por razones familiares o personales, estos alumnos hayan logrado descubrir un horizonte más amplio y comprender nuevos significados de lo que aprenden; quizás en estos casos jueguen un papel importante los valores, actitudes y afectos de cada estudiante. Si los maestros conocieran estos casos y los compararan con los demás, tendrían un material muy rico para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Con el propósito de mostrar las diferencias en la calidad de las argumentaciones de estos jóvenes y valorar la ventaja comparativa de este grupo respecto de la mayoría de los estudiantes, se incluyen a continuación algunos casos:

“El uso de las palabras, sinónimos, antónimos... Habilidad verbal... Comprensión de lectura” (E-138 H).

“... me servirían para expresarme mejor, para saber qué estoy diciendo no nada más hablar a lo loco. Puedo identificar lo más importante en un texto y no nada más leer de corrido sin siquiera detenerte a pensar qué estás leyendo, qué es lo que estás entendiendo”.

“Conocimientos acerca de literatura, ya sea literatura contemporánea, literatura antigua, literatura latinoamericana y un poco de literatura universal” (E-104 H).

“Simplemente como recomendaciones de diversos autores para, no sé, ir conociendo y leer sobre esos autores y así poder ir conociendo de diferentes aspectos de las épocas en que escribieron, como puede ser la época de intervención francesa, la época posindependista, y pues diversas corrientes de cultura europea, como fue el barroco, el renacimiento, etc. (...) Creo que leer es muy importante ¿no?, simplemente como un tema de plática ¿no?”.

“La verdad, creo que el razonamiento: podrían ser problemas en los que se tenga que razonar por medio de diversos planteamientos” (E-124 H).

“Quizás para ir agilizando la mente un poco; para aprender a razonar bien las cosas y, pues no sé, inclusive en diversos aspectos como leer documentos y ya sean nupciales o de cualquier otro tipo, nos puede ayudar para razonarlos más y entonces buscar una opción adecuada ¿no?”.

"Te muestran los compuestos, los enlaces, las nomenclaturas, lo que es la tabla periódica... La sal qué compuestos tiene, la azúcar, las grasas..." (E-110 M).

"Las unidades de medida, la fuerza, los joules y los newtons, si me sirven, yo digo" (E-112 M).

"Historia de México" (E-143 H).

"Este... para saber este... Cuando leas un producto también puedes saber por la explicación que da atrás de cada producto, cuánto de sulfato o cuánto de calcio contiene este producto y tú puedes saber si te ayuda o si te perjudica".

"Para calcular la aceleración, la caída libre y la gravedad pues sí servirían porque, por ejemplo, uno nunca se pone a razonar cómo cae una cosa y en cuánto tiempo (...); para saber un poco más y observar más detenidamente las cosas".

"Cuando va uno a provincia, o sea, va uno por las carreteras, si uno sabe historia puede decir que ahí estuvo un imperio azteca o cómo se llama algún pueblito y qué costumbres tiene, sus artesanías e ir a las ruinas y explicar las fechas más importantes que se dio en ese lugar y cómo se desarrolló esa cultura".

Bibliografía

- Glasser, William (1992), "The Quality School Curriculum", en *Phi Delta Kappan*, vol. 73, núm. 9, Bloomington, USA, pp. 690-694.
- Midgley, Mary (1990), "The use and uselessness of learning", en *European Journal of Education*, vol. 25, núm. 3, Abingdon, England, Carfax Publishing Company, pp. 283-294.
- Quiroz, Rafael (1991), *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, México, pp. 45-58.
- Torrego, Juan Carlos y Andrés N. Moncayo (1997), "Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad", en Illán y García (coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, Málaga, España, Ediciones Aljibe, pp. 115-139.
- Trilla Bernet, Jaume (1995), "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar", en *Volver a pensar la educación*, vol. I, Madrid, Morata, 1995, pp. 217-230.

brimiento de las "pasiones" escolares. Los buenos alumnos habían como la escuela y como sus padres, mientras que los alumnos del colegio popular, colocados en el centro de tensiones más vivas, parecen a veces "maduros" y tienen un discurso más reflexivo y más complejo, comprendidos los buenos alumnos del colegio popular que deben superar pruebas de la misma naturaleza que las de sus camaradas. En el fondo, los alumnos más "maltratados" son los malos alumnos de los buenos establecimientos, aquellos que no pueden escapar de las categorías escolares que los invalidan ante sus propios ojos, y no disponen de ningún recurso para separarse de esta prueba.

De todos modos, la imagen del colegio aparece extremadamente confusa si se consideran las experiencias de los alumnos. En todos los casos, el colegio se acomoda mal a la autonomía del adolescente, no sabe qué hacer con ella. Centrado en objetivos de resultados y de selección, no toma verdaderamente a su cargo los fracasos. Tampoco encuentra un verdadero punto de equilibrio con el objetivo de una educación que prolonga, para todos y en larga medida, las ambiciones de la escuela primaria. El colegio aparece siempre desfasado. Y en la experiencia de los profesores es donde este desfase se hace más visible.