

Qué y cómo aprender

Rosa María Torres



SEP

N
Biblioteca
del Normalista

Esta edición estuvo a cargo de las direcciones generales de Materiales y Métodos Educativos y de Normatividad, pertenecientes a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con la autorización de UNESCO/OREALC. Primera edición en la Biblioteca del Normalista, con el título *Qué y cómo aprender. Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*.

Título original: "¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", documento publicado en la antología *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), 1993.

Coordinación editorial de la Biblioteca del Normalista:
Rosanela Álvarez

Diseño de portada:
Claudia Cervantes

Producción editorial y formación:
Alejandro Portilla de Buen
Paulina Villada Carbó



© 1998. Secretaría de Educación Pública
Argentina 28, Col. Centro, 06020,
México, D.F.

ISBN 970-18-0531-3

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS-PROHIBIDA SU VENTA



Presentación

Como parte del proceso de transformación y fortalecimiento académicos de las instituciones formadoras de maestros, la Secretaría de Educación Pública ha iniciado la publicación de una nueva colección denominada Biblioteca del Normalista, cuyo propósito es apoyar a directivos, maestros y alumnos de escuelas normales de todo el país.

Los títulos que la forman han sido cuidadosamente seleccionados, con el objetivo fundamental de apoyar la reforma curricular de la educación normal. Algunos de ellos se relacionan directamente con la docencia y aportan herramientas para el desenvolvimiento profesional de los maestros; otros se orientan a la comprensión del desarrollo del niño y el adolescente; otros más buscan ofrecer una visión actualizada sobre la escuela y su papel social. Todos ellos son producto de la investigación educativa en diversos campos.

Los libros de esta biblioteca se distribuyen gratuitamente a los maestros y directivos de educación normal que lo soliciten. Asimismo, estarán a disposición de los estudiantes en el acervo de la biblioteca de cada escuela normal.

La Biblioteca del Normalista se suma a otros materiales y actividades de actualización y apoyo didáctico puestos a disposición de maestros y alumnos de las escuelas normales, de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y de equipos técnicos estatales. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta tarea resulte útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.



Índice



Introducción	11
¿Qué (y cómo) es necesario aprender?	15
<i>Rosa María Torres</i>	
Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares	15
Currículo y contenidos curriculares	16
La crisis de la teoría del currículo y el desarrollo curricular	17
Concepciones curriculares	18
La elaboración de un currículo y la definición de los contenidos	19
Las "fuentes" del currículo	19
¿Dónde estamos?	20
Una educación en "crisis" y un modelo pedagógico obsoleto	20
Lo realizado en América Latina	21
La discusión respecto de la cuestión curricular y pedagógica	25
Las búsquedas y propuestas sobre el qué hacer	27
La investigación sobre la cuestión curricular y pedagógica	28
La realidad del aula: el simulacro del aprendizaje	29
Dilemas en torno a la definición de los contenidos curriculares	30
Exhaustividad/selectividad (lo general y lo especializado)	31
Homogeneidad/diferenciación (currículo único y currículos diferenciados)	32
Centralización/descentralización	38
Desarticulación/integración de los contenidos	40
Currículo instructivo/formativo	42

Lo particular/lo universal (tradición <i>versus</i> modernización)	43
Saber común/saber elaborado	45
Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje	47
Las necesidades básicas de aprendizaje	48
Contenidos curriculares	60
El lenguaje (las artes lingüísticas, el discurso)	60
Las matemáticas	68
Las competencias cognitivas básicas	71
El conocimiento científico	81
Los valores y actitudes	85
La puesta en marcha de un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje	90
Las diversas lecturas de las propuestas de Tailandia	90
Una lectura crítica de la propuesta desde América Latina	91
Diversidad, heterogeneidad y pluralismo	93
La viabilidad de la propuesta	94
Algunos riesgos	107
Una aproximación a los procedimientos	111
Post-scriptum	114
América Latina frente a los planteamientos de Tailandia	115
Referencias bibliográficas	119

Comentarios

<i>Emilia Ferreiro</i>	129
Renovación del currículo	131
Nociones de economía	134
Currículo y heterogeneidad	135
Referencias bibliográficas	138
<i>César Coll Salvador</i>	139
Referente integrador	141
Reforma global <i>versus</i> reformas parciales	143



Cambio curricular	146
Necesidades del sistema social	150
Proyección	153
El currículo en acción	157
Referencias bibliográficas	163
<i>Gastón Sepúlveda E.</i>	165
La cuestión del saber	166
Conocimiento y sociedad: el papel de la educación	167
La educación como aprendizaje	169
El "problema" del currículo	174
El diseño del currículo	176
La práctica docente	178
¿Qué es aprender?	180
El lenguaje	181
Las matemáticas	182
La metacognición	182
El aprender a aprender	182
Las necesidades de aprendizaje	183
El papel de los profesores	185
Currículo y necesidades de aprendizaje	188
Referencias bibliográficas	190





Introducción

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

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

Según la declaración aprobada en la conferencia:

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

mos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia".¹

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

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

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

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

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

En estos términos, el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y los criterios y marcos de acción propuestos por la conferencia requieren una minuciosa discusión. Su tratamiento tendrá que ser el de un concepto articulador de puntos de partida, de procesos y evaluaciones de ciclos operativos que se relacionan sistemáticamente entre sí.

En este sentido, el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje permite superar enfoques fundamentalmente centrados en perfeccionar y ampliar la oferta educativa por una visión que otorgue mayor énfasis a la calificación de las demandas y a la evaluación de los resultados. Igualmente, amplía la tradicional concepción de educación básica en relación al

¹ En *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia.

objetivo de asegurar una escolaridad mínima para la población entre 6 y 14 años. Las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda su vida. Las demandas, en consecuencia, se ponen de manifiesto tanto en niños como en jóvenes y adultos de maneras diferenciadas no tan sólo según edades, sino que también según contextos socioeconómicos, políticos y culturales. La satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico, es decir, como piso de nuevos aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

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

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

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

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



¿Qué (y cómo) es necesario aprender?

.....
*Rosa María Torres**

Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares

Este trabajo¹ intenta responder a un pedido concreto de UNESCO/OREALC en el sentido de servir de documento-base para la discusión en el seminario en torno al tema propuesto. El tema –que alude a la dimensión del saber en los procesos educativos– es uno de los más relegados, menos estudiados y más silenciados, notoriamente en el ámbito latinoamericano. Una y otra razón hacen que este documento deba ser visto apenas como un borrador y una herramienta de trabajo. No es éste, por otra parte, momento para plantear soluciones acabadas y definitivas en materia de educación. Por ello lo que nos proponemos es, sobre todo, ubicar una suerte de estado del arte de la cuestión, a partir del cual surgen preguntas y elementos a considerarse en la definición y operativización de un enfoque educativo orientado por las “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, enfoque articulador de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo 1990) y posteriormente retomado en PROMEDLAC IV - Cuarta Reunión Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Quito, Ecuador, abril 1991).

Cabe advertir dos cosas respecto del recorte y los alcances del trabajo: no obstante el pedido de centrar el tema en los “contenidos curriculares” y de hacerlo desde el punto de vista del aprendizaje, resulta imposible dejar de referirse al currículo como totalidad, a los contenidos en tanto qué y en tanto

*Rosa María Torres. Instituto Fronesis.

¹ Agradezco la valiosa colaboración y los comentarios críticos de José Luis Coraggio a este trabajo.

cómo (formas, métodos, etcétera, que modifican los contenidos y significan en sí mismos) y al punto de vista de la enseñanza –refiriéndonos, al menos someramente, a las necesidades básicas de aprendizaje de los propios docentes; nos hemos centrado aquí casi exclusivamente en la perspectiva del sistema educativo formal. El papel que en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje deben jugar otras instancias –la familia, el trabajo, la comunidad, los medios de comunicación– es un punto clave en el que se debe avanzar.

Currículo y contenidos curriculares

Existen definiciones y usos diversos del término currículo y, por ende, de lo que se entiende por contenidos curriculares.² El propio término contenidos se usa de maneras diferentes. La noción de currículo se reduce a menudo a la de contenidos y éstos a planes y programas de estudio (a su vez, no siempre diferenciados entre sí). Está además la distinción planteada entre currículo explícito y currículo implícito (no-escrito, oculto) y entre currículo prescrito (deseado) y currículo en acción (actuado), así como el tipo de saberes involucrados (saber común, empírico, popular vs saber elaborado, científico, etcétera) y la incorporación o no de la forma (métodos, enfoques, organización) como contenido.

Muchos consideran que debería tratarse como currículo no sólo la instrucción, sino también las experiencias sociales de aprendizaje que se dan dentro del aparato escolar (Gimeno y Pérez Gómez, 1985). Otros, caracterizando el medio escolar como un ámbito de comunicación y la educación como un proceso de comunicación, conciben los conocimientos que se transmiten en el ámbito escolar no como un “dato” sino como producto de una construcción dinámica (a partir de los saberes de cada uno) en el conjunto heterogéneo de relaciones que establecen maestros y alumnos (maestros-alumnos, alumnos-maestros) (Edwards, 1990; García *et al.*, 1991).

² En el caso de la actual Reforma Educativa española, se está entendiendo por currículo “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (Ministerio de Educación y Ciencias, España, 1990).

Se argumenta en general a favor de incluir como contenidos las formas de transmisión/apropiación de los conocimientos, en tanto en la práctica educativa, "la forma es contenido" (Edwards, 1990). La forma (métodos, técnicas, estilos de enseñanza, modos de interacción, organización del espacio, etcétera) incide significativamente sobre cómo y cuánto se aprende, así como sobre la manera de concebir lo que es el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, todo lo cual tiene un peso particularmente importante en el aprendizaje de procedimientos, actitudes y valores.

De esta forma, una definición amplia de currículo incluiría contenidos y objetivos, así como métodos y criterios de evaluación, no limitándose a la instrucción, incluyendo las relaciones y aprendizajes sociales (currículo no-escrito). En este contexto, los contenidos curriculares serían el conjunto de discursos (verbales y no-verbales) que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo: las informaciones y conocimientos previos que tanto alumnos como maestros tienen y los que se construyen a lo largo del proceso educativo en la interacción entre unos y otros; los contenidos en planes y programas de estudio, así como en materiales curriculares y en tareas de clase; los procedimientos utilizados para enseñar y aprender; la organización del espacio que se ocupa; el clima que se genera; y el conocimiento construido resultante de la interacción entre todos estos elementos (Edwards, 1990; García *et al.*, 1991).

Adoptar esta visión amplia de currículo y contenidos curriculares implica no limitar éstos al llamado currículo explícito, asumir la existencia del saber común y la necesidad de incorporarlo al saber elaborado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y entender, en fin, el cambio de contenidos no únicamente como modificaciones en los planes y programas de estudio, sino en el "saber escolar" y la "cultura escolar" en sentido amplio.

La crisis de la teoría del currículo y el desarrollo curricular

Hay consenso por parte de especialistas y estudiosos acerca de la crisis de la teoría clásica del currículo y la necesidad de profundos cambios en la misma. Se señalan como problemas el predominio de una perspectiva acrítica y tecnologicista en el desarrollo curricular (problema entendido como "encontrar el único y el mejor conjunto de medios para conseguir los objetivos esco-

lares previamente elegidos”), la falta de atención a la relación entre conocimientos escolares y fenómenos extraescolares, una “teorización excesiva” separada de la práctica pedagógica y del aula, todo lo cual no ha permitido hacer del desarrollo curricular una ayuda para entender y hacer la enseñanza (Gimeno, 1990).

Se afirma (Gimeno, 1990) que “el campo del currículo está moribundo” y que es incapaz, con sus métodos y principios actuales, de continuar la tarea y contribuir significativamente al progreso de la educación. Requiere nuevos principios que den lugar a una nueva visión del carácter y la variedad de sus problemas. Exige métodos nuevos que se adapten a los nuevos problemas. Se requiere un renacimiento del campo del currículo. Así, dentro del propio campo del currículo vienen surgiendo cuestionamientos y búsquedas que convergen hacia nuevos planteamientos.

Concepciones curriculares

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica (una propuesta sobre qué y cómo hay que enseñar, aprender y evaluar, el papel en todo ello de los distintos sujetos, sus modos de relacionarse, etcétera) y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo, sino de lo social, lo político, lo cultural, etcétera.

Aunque con diferencias, suelen plantearse cuatro grandes tipos de ideologías curriculares (Edwards, 1991; González, 1990): la académico-escolar, identificada con la pedagogía tradicional; la de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”), que entiende calidad de la educación como eficiencia y eficiencia como rendimiento escolar; la ideología de la reconstrucción social, que se identifica con la teoría crítica del currículo y que asocia calidad con relevancia, centrando el problema de la relevancia alrededor de la demanda que hacen los sectores sociales a la educación; y la ideología del estudio del niño (centrada en la persona), que pone el acento en la unicidad de la persona, en los procesos y el cambio individuales.

Cada una de estas tendencias, aisladamente, presenta vacíos y sesgos propios de toda reducción. Eficiencia social y reconstrucción social constituyen perspectivas opuestas y serían las dos ideologías predominantes hoy en día en América Latina (siendo la de la eficiencia social la dominante). Se cuestiona el “eficientismo” de la primera, centrada en la preocupación sobre los resultados

y el rendimiento escolar, entendido éste como el nivel de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje señalados por el propio sistema sin atención al qué y cómo se aprende. Se cuestiona el idealismo y las posiciones acríicas que tienen a asumir la segunda frente a la demanda, asumiéndola como criterio de verdad respecto de –por ejemplo– la pertinencia curricular (Edwards, 1991).

La elaboración de un currículo y la definición de los contenidos

El currículo –y en particular los contenidos– aparecen como obvios, como “dados” incuestionables. El carácter opaco y ocultador del currículo se sustenta, entre otros, en la falta de explicitación de los supuestos, conflictos, elecciones, etcétera, que están detrás de las decisiones de las cuales éste resulta. Todo currículo es una opción entre muchas posibles. Responde y representa recursos ideológicos y culturales definidos, en los que se priorizan determinados intereses, visiones del mundo, grupos sociales, etcétera, en desmedro de otros. El proceso histórico a través del cual determinados significados (materias, áreas, contenidos, métodos, procedimientos de evaluación, etcétera,) llegan a ser “aceptados” por el conjunto social, permanece oculto y esos significados aparecen como núcleos de sentido común que están, han estado y estarán ahí para siempre. Todo se presenta como armonioso, coherente y complementario: los intereses del individuo y la sociedad, los de los diversos grupos, el pleno desarrollo de la persona y del país, etcétera. Cabe preguntarse hasta dónde es posible/deseable explicitar y abrir a discusión lo no dicho en las propuestas curriculares.

Las “fuentes” del currículo

En términos operativos, el problema central de todo currículo suele plantearse en términos de la selección, organización, presentación y secuencia del conocimiento. En la definición de qué enseñar (y de cómo y cuándo enseñar y evaluar) intervienen consideraciones de diverso tipo, usualmente denominadas “fuentes del currículo”: socioculturales (necesidades del alumno y la sociedad); epistemológicas (rasgos particulares de las disciplinas a ser enseñadas o de la articulación de las disciplinas que contribuyen a un área de conocimiento); psicopedagógicas (características psicoevolutivas de los alumnos y sus com-

potencias). En otras palabras, la decisión sobre qué (y cómo) enseñar debe tener en cuenta y conciliar: lo que el alumno quiere y necesita, lo que la sociedad quiere y necesita de ese individuo, lo que ese conocimiento particular requiere para poder ser enseñado y lo que el alumno está en capacidad de aprender de acuerdo con su propio desarrollo.

Las distintas concepciones curriculares organizan de manera diversa y con énfasis distintos estas "fuentes". A la concepción tradicional académico-escolar se le acusa de haber depositado en la lógica interna de las disciplinas el peso fundamental en la organización del currículo. Otras corrientes (por ejemplo, reconstruccionismo social) privilegian las necesidades del educando en términos socioculturales, económicos, de participación, etcétera, pero a menudo ignoran o desprecian los requisitos cognoscitivos del educando. La crítica actual a la concepción tradicional ha llevado a propuestas que buscan descentrar el papel rector de las disciplinas y a privilegiar las necesidades/intereses de los alumnos.

¿Dónde estamos?

Una educación en "crisis" y un modelo pedagógico obsoleto

Se ha generalizado a nivel internacional, el reconocimiento de la "crisis educativa" identificada eminentemente como un "problema de calidad" y su solución como una cuestión de "mejoramiento de la calidad". El "deterioro" se asocia a su vez con una masificación acelerada que no logró conciliar cantidad y calidad. Los planteamientos de PROMEDLAC IV, al reconocer el "agotamiento de un viejo modelo educativo que cumplió su función, pero que ya no se da abasto" (UNESCO/OREALC, 1991b) permiten ir más allá del "deterioro" y el "mejoramiento", asumiendo la necesidad de un cambio profundo e integral.

En tanto ha primado la concepción de calidad = eficiencia y eficiencia = rendimiento escolar, entendido este último como logro de objetivos de instrucción (Edwards, 1991), dentro de la perspectiva del mejoramiento ha tenido poco peso la cuestión pedagógica y curricular y, específicamente, los conte-

nidos para los que se reclama genéricamente "relevancia"(?), "pertinencia"(?), "flexibilidad"(?), "permanencia"(?). El qué y el cómo se aprende y el qué y cómo se enseña continúan siendo en buena medida terreno intocado, cuyo cuestionamiento se ha evitado tanto en la pedagogía como en los análisis sociológicos del aparato escolar (Edwards, 1990). En verdad, sin embargo, el tema del saber (ese "conjunto de recursos simbólicos que incluyen dimensiones tanto de conocimiento como de valores, habilidades instrumentales y disposiciones") (Cox, 1989a) debería estar en el centro de la problemática de la calidad y de la preocupación política por la educación (Cox, 1989a; 1989b).

El modelo pedagógico que conocemos y su correspondiente modelo educativo se reproducen en un círculo vicioso. El patrón de transmisión/acumulación de conocimientos determina los demás rasgos que reconocemos como característicos de una "educación tradicional" (Puiggros, 1988; Torres, 1992). Dicho modelo pedagógico, amplia y largamente cuestionado, exige un replanteamiento de fondo frente a: la rápida obsolescencia del conocimiento dado lo desmedido y acelerado de su crecimiento y cambio cualitativo, el desplazamiento del aparato escolar como único oferente de educación, ante la "escuela paralela" de los medios masivos y la rápida difusión de la información que permiten las nuevas tecnologías, así como el innovado papel del docente que todo esto implica. Lo que se plantea es pues la necesidad no únicamente de revisar los contenidos curriculares, sino de modificar radicalmente un modelo pedagógico que es el eje de reproducción del modelo educativo vigente.

Lo realizado en América Latina



El punto de referencia obligado de todo cambio es la situación de partida y sus tendencias. Apoyándonos en informes y estudios de alcance regional, presentamos aquí sintéticamente el estado de la cuestión en cuanto a: las innovaciones curriculares introducidas, la discusión y la investigación respecto del tema en cuestión.

En lo que hace a las innovaciones curriculares, según la UNESCO/OREALC (Schiefelbein, 1989b; UNESCO, OREALC, 1991a):

- Se han introducido elementos innovadores en los diseños curriculares y la tecnología educativa en más de la mitad de los países de la región, unos concebidos como reformas curriculares y otros como procesos de renovación permanente, registrándose como esfuerzos importantes la preparación para el ingreso a la primaria y el predominio de un enfoque integral en el nivel preescolar, la enseñanza de la lectura, la introducción al pensamiento científico y a los valores ciudadanos y nuevos sistemas de evaluación, incluida la promoción automática.
- Han aumentado las investigaciones y experiencias piloto en torno a nuevas metodologías de enseñanza del cálculo, la lectura y la escritura, tanto para niños como para adultos.
- Se observan logros en la iniciación de los niños a las actitudes, procesos y métodos del pensamiento científico, advirtiéndose sin embargo que “un gran número de países ha tenido dificultades para definir y poner en práctica un currículo de ciencias adecuado al nivel de creatividad y de desarrollo cognoscitivo de la educación básica primaria”.
- En casi todos los países con altos porcentajes de población indígena se han impulsado programas de educación bilingüe-intercultural e incluso se ha institucionalizado ésta en algunos casos con la creación de departamentos especiales. Todo ello en el marco de una mayor conciencia sobre la diversidad, la problemática cultural y lingüística y la importancia de la lengua materna como lengua de instrucción. No obstante, dichos programas siguen al margen del currículo general, persistiendo la dificultad para concebir la interculturalidad como algo que atañe no sólo a la población indígena, sino a toda la población.
- Se han actualizado los currículos con nuevas áreas y contenidos tales como: educación en los valores y la participación ciudadana, educación ambiental, educación en población, prevención del uso de drogas y del sida, educación en salud y nutrición, derechos humanos y educación para la paz y la comprensión internacional. Como problemas se mencionan el tratamiento multidisciplinario que requieren estos contenidos y la escasa preparación recibida por los docentes para desarrollarlos.

Los informes de UNESCO/OREALC, así como sistematizaciones de experiencias innovadoras a nivel rural (Gajardo, 1988) presentan conclusiones de elevada generalidad, lo que impide captar las profundas disparidades que existen entre los países en cuanto a la innovación curricular (no sólo en cantidad, sino en calidad) —como se señala, cerca de la mitad de los países de la región estarían al margen de dichas innovaciones—, así como el peso que en el conjunto tienen determinadas experiencias (como las de la Escuela Nueva de Colombia y otras similares), excepcionales en la región y por ello mismo destacadas. De todos modos, los estudios consultados coinciden en mostrar: la dispersión y el carácter más bien aislado, parcial y superficial de dichas modificaciones curriculares y pedagógicas, sin afectar integralmente las condiciones capaces de garantizar coherencia y estabilidad a las mismas; la debilidad o ausencia de sistematización y evaluación de esas modificaciones y de dichas experiencias innovadoras, lo que dificulta su comprensión y la utilización de sus enseñanzas para otros procesos, ocasionando el conocido partir de cero y la repetición de errores en experiencias similares; la fragilidad y vulnerabilidad de la innovación educativa, donde a menudo las experiencias son bautizadas de “innovadoras”, “experimentales” o “piloto” sin reunir los requisitos indispensables para poder ser catalogadas como tales, muchas de las cuales se suspenden a medio camino o bien culminan sin alcanzar sus objetivos y extenderse.

A partir de nuestro propio conocimiento de la cuestión, podríamos afirmar que varios países (¿la mayoría?) de América Latina —en particular las dependencias gubernamentales encargadas del currículo— siguen manejándose con viejos patrones de desarrollo curricular, en buena medida ajenos a los cuestionamientos y a la profunda renovación que viene dándose en este campo. La literatura producida y manejada por dichas instancias oficiales (tal y como se desprende de informes, planes y programas, autores citados, conceptos utilizados, etcétera) es, básicamente, una reproducción de los “clásicos” del currículo y de (viejas) autoridades educacionales locales. Esquemas hoy en franco derrumbe en los países desarrollados siguen vivos en esta región.

Desde hace algunos años viene planteándose el tema de la obsolescencia curricular y observándose la creciente brecha entre el “saber escolar” y el “saber

social", así como la lentitud de aparato escolar para absorber el avance y la continua rectificación del conocimiento. Sin embargo, faltan análisis que permitan precisar la magnitud y la naturaleza de dicha obsolescencia en planes y programas de estudio vigentes en los distintos países. Se habla, en algunos casos, de un atraso de varias décadas, sobre todo para algunos campos de las ciencias exactas y formales.

El punto de partida es el de una tradición de reformas muy espaciadas, realizadas con intervalos de décadas en algunos casos. Las medidas tomadas han sido adoptadas no como anticipación de la necesidad de cambio, sino más bien como respuesta a una situación de evidente rezago y deterioro. La discontinuidad de gobiernos, autoridades y políticas ha impedido en muchos casos llevar a término innovaciones o proyectos piloto, o completar las transformaciones previstas. Es de sospechar que escasean los recursos humanos calificados en este campo y que buena parte de los existentes se mueven con viejos esquemas que hoy no sirven. En general han brillado por su ausencia mecanismos para una revisión periódica de los contenidos.

Dentro de las estrategias de mejoramiento de la calidad ha cobrado creciente importancia la llamada "tecnología educativa" y, en particular, los libros de texto. Estudios demostrarían que la disponibilidad de estos últimos es uno de los factores que incide positivamente en el rendimiento escolar (aunque otras investigaciones no encuentran dicha relación). No obstante, el mayor protagonismo docente y la mayor autonomía pedagógica que hoy se reclama para los maestros, recuperando su papel técnico y profesional, es en esencia contradictoria con esta cada vez mayor dependencia del libro de texto como respuesta a las debilidades docentes.

En general las "soluciones" a la cuestión curricular parecen distinguirse por su carácter epidérmico y esporádico. En el plano de los contenidos, las operaciones suelen girar en torno al simple agregar o restar, antes que a una revisión global y profunda. Así, la operación "actualización" suele consistir en la adición de áreas temáticas y contenidos nuevos (los llamados "temas transversales"), mientras que otros campos pueden quedar intocados, siendo incluso contradictorios con estos nuevos contenidos y trayendo cada vez mayores problemas de coherencia interna de los contenidos (sin mencionar el recargo adicional que dicho aglutinamiento trae a planes y programas de estudio). A su vez, los programas sobrecargados y la búsqueda de pertinencia/relevancia pueden encararse con operaciones de "limpieza" (entresacar, ajustar, adaptar,

etcétera). La adición, sustracción o modificación de contenidos puede hacerse de manera aislada, sin atender a los cambios que ello supondría introducir a nivel metodológico, así como en el plano de la organización y la administración escolares, y sin la indispensable información y formación docentes.

Por otra parte, la "fetichización" de los materiales curriculares y, en particular, de los libros de texto, ha llevado en ocasiones a intentos de "modernización" de dichos materiales como sustituto a la modificación de planes y programas de estudio. Tal modernización puede consistir en sucesivas reediciones "revisadas y mejoradas" que introducen cambios menores, en cuestiones puntuales evidentemente desactualizadas (fechas, nombres, datos) o bien en materias de formato, diseño y diagramación (Dietzsch, 1990).

En suma: el cambio curricular y en particular el de los contenidos, son aspectos muy débiles y de gran inercia en la región. La propia UNESCO/OREALC concluye que "en la mayoría de los países existen o han existido reformas curriculares que han pretendido abordar el problema y se han experimentado innovaciones aisladas que no han logrado establecer una tendencia sostenida de renovación pedagógica", advirtiendo que "es probable que los procesos educativos hayan carecido, hasta el momento, de un contexto interno y externo favorable a una renovación pedagógica" (UNESCO-OREALC, 1991a). Cabe entonces preguntarse cuál es ese contexto, por qué no se ha dado, si existe hoy y/o si puede construirse.

La discusión respecto de la cuestión curricular y pedagógica

La cuestión curricular, emparentada de cerca con la pedagógica, es uno de los campos menos tocados en la investigación, la discusión y la práctica educativas contemporáneas. El campo pedagógico ha tenido, sorprendentemente, poco peso incluso en la propia formación docente (Herdoiza, 1988; Cox, 1989b).

"Los contenidos" han tendido a centrar la disputa respecto del poder y el control social y, al mismo tiempo, han sido el tema tabú del análisis, la discusión y la práctica educativas no sólo en relación con los alumnos, sino con los maestros. Sectores políticos, intelectuales y corporativos (la "voz política", la "voz económica" e incluso la propia "voz educativa") coinciden en un gran silencio respecto del problema del saber, núcleo definitorio del sistema educativo (Cox, 1989a). Por otra parte, el tema de los contenidos aparece vinculado

al currículo explícito (planes y programas de estudio, textos escolares) y no al conocimiento construido y recreado en la relación maestro-alumnos en la práctica pedagógica del aula (Edwards, 1990). Este "silencio" está acentuado en la educación básica, pues –aunque marginalmente– el tema del saber ocupa algún lugar en la preocupación y la discusión respecto de otros niveles y modalidades del sistema (educación media, técnica, superior).

Las propias corrientes críticas de la educación han estado centradas en la cuestión de (la reproducción de) los valores y las relaciones, particularmente en las dimensiones morales de la educación escolar, en el cuestionamiento a la pasividad, la competitividad, el individualismo (Cox, 1989a). Los núcleos de cuestionamiento a la "educación tradicional" y las propuestas de una "educación alternativa" han girado fundamentalmente en torno a la relación maestro/alumno, la cuestión metodológica, la relación escuela-comunidad, alrededor de oposiciones como autoritarismo/democracia, autoritarismo/participación, verticalismo/horizontalismo, tocándose de manera colateral los contenidos de dicha educación.

Al respecto se advierte una doble tendencia (no necesariamente contradictoria). Por un lado, una "sociologización" de la mirada hacia lo educativo y, por otro lado, una "metodologización" tanto del problema como de la propuesta, dentro de una tendencia a mistificar el método como el problema educativo por excelencia y a reducir el problema pedagógico a un problema metodológico (Torres, 1988; Edwards, 1990; Sime, 1991). Asimismo, la ruptura planteada con la educación tradicional llevó a algunas corrientes críticas a abandonar el aparato escolar como campo de intervención y de reflexión, lo que contribuyó a alimentar el aislamiento del saber pedagógico universal (Sime, 1991). "Sociologismo" y "metodologicismo" han contribuido, en su engranaje, a desdibujar y restar atención a la cuestión pedagógica y al saber que se transmite en el aparato escolar.

Los "problemas" que, de manera más o menos generalizada, vienen señalándose a los contenidos se han centrado en: la uniformidad (reconocida fundamentalmente como una imposición del patrón cultural de las clases medias y de los sectores urbanos –"urbanización curricular"–) vinculada a su vez al tema de la centralización (excesiva); la "falta de vinculación con la realidad", lo que alude sobre todo a la adecuación de los contenidos a las "motivaciones", "intereses" y "necesidades" (sociales, culturales, productivas, etcétera) de los educandos (mucho menos aparecen planteadas dichas necesidades desde el

punto de vista cognoscitivo), cuestión particularmente enfatizada para el caso de los grupos menos favorecidos; planes y programas de estudio sobrecargados y sin articulación entre los diferentes niveles del sistema; contenidos desactualizados (sin que llegue a especificarse el qué, cuánto y cómo de dicha desactualización); la segmentación del conocimiento en áreas y materias aisladas; el teoricismo y la falta de vinculación con la práctica (la orientación académica, el enciclopedismo, etcétera); el predominio de la instrucción sobre la formación (de los contenidos "informativos" sobre los "formativos", vinculado esto a la falta de integralidad de la educación, al predominio de los métodos memorísticos, de los resultados sobre los procesos, de los contenidos sobre los procedimientos, etcétera).

Las búsquedas y propuestas sobre el qué hacer

Frente a los señalamientos críticos, muchas de las propuestas sobre el qué hacer han tendido a la consideración de los opuestos como "soluciones". Entre ellas destacan: diversificación del currículo y de los contenidos en particular (generalmente planteado en términos regionales), insistiéndose en su "flexibilidad" y/o, como mecanismo operativo, en la asignación de márgenes de decisión a nivel comunitario o de plantel; descentralización, autonomía, participación, con énfasis en el nivel local; currículo integrado (integración de diversas disciplinas) e incorporación de nuevas áreas y contenidos; currículo formativo antes que instructivo (lo que adopta la forma de predominio de valores y actitudes sobre contenidos, de procesos sobre resultados); vinculación teoría-práctica, estudio-trabajo, escuela-comunidad, etcétera.

En este campo (propuestas curriculares, planes y programas), la homogeneidad y repetitividad en el discurso traspasa fronteras, ámbitos gubernamentales y no gubernamentales, etcétera. El discurso educativo ha cobrado vida y estatuto propios, recurriendo a la adjetivación como principal mecanismo de identificación tanto respecto del tipo de educación a lograrse —democrática, crítica, liberadora, participativa, humanista, etcétera— como del perfil de sujeto a construirse —crítico, creativo, indagador, autónomo, solidario, etcétera—. Amalgamando y parafraseando lo que planes y programas de estudio de diversos países proponen para la enseñanza primaria, tenemos que se trata, entre otros, de: entregar una sólida y actualizada formación científica y tecnológica,

promover la creatividad y el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, fomentar el gusto y los hábitos de aprendizaje que permitan al individuo aprender por sí mismo en el marco de la educación permanente, formar personas abiertas a todo tipo de nuevos conocimientos y habilidades con gusto y curiosidad por aprender y comprender, con capacidad para buscar, imaginar y desarrollar soluciones innovadoras y diferentes a la vez que capaces de adaptarse a las transformaciones que se experimenten, interesadas por la innovación científica y tecnológica, etcétera.

La investigación sobre la cuestión curricular y pedagógica

Existe una suerte de duda generalizada (Muñoz, 1988; Corvalán, 1988; Edwards, 1991) acerca de la confiabilidad y posibilidad de generalización de los resultados arrojados por la investigación educativa realizada en América Latina en los últimos años. Por un lado, se señalan deficiencias en los marcos y procedimientos de investigación; por otro, se advierte sobre la heterogeneidad de los enfoques teóricos y metodológicos y de los parámetros e instrumentos de medición utilizados, lo que hace difícil comparar y extraer afirmaciones de orden general. Las conclusiones de los estudios, para un mismo tema o variable(s) investigada(s), resultan en muchos casos contradictorias o incompatibles. A esto se agrega la escasa utilización de los resultados de la investigación y la información disponible para la formulación de políticas y la toma de decisiones (Corvalán, 1988). Éste es, entonces, el marco desde el cual es preciso mirar las conclusiones que siguen, arrojadas por diversas investigaciones.

En general, se constata que son muy escasos los estudios específicos sobre el currículo, sobre cómo es percibido (maestros, padres, alumnos) y cómo opera en el aula. Los análisis se hacen sobre todo a partir de los textos más que sobre los planes y programas mismos, primando el análisis centrado en los aspectos ideológicos y llegándose, por lo general, a conclusiones ya ampliamente conocidas. En particular, llama la atención la ausencia de investigaciones sobre los planes de estudio de los docentes (Cox, 1989b). Tampoco se encuentran trabajos que se planteen estudiar directamente la forma en que las modificaciones del manejo instruccional por parte del profesor inciden en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Arancibia, 1988). Por otra parte, la medición de rendimiento se hace con base en indicadores gruesos

(reprobación, deserción, etcétera) y en la determinación de logros instruccionales, que no necesariamente equivalen a logros cognoscitivos o a progresos de los alumnos en otros ámbitos. En cuanto al saber de los profesores, estudios realizados en diferentes países de la región (Arancibia, 1988) reportan entre otros: carencia de preparación para la enseñanza de materias específicas, falta de métodos adecuados a la realidad y características de los alumnos, así como desconocimiento de recursos metodológicos y de metodologías alternativas para trabajar con niños con dificultades.

La realidad del aula: el simulacro del aprendizaje

Son escasos y recientes los estudios (la mayor parte etnográficos) que penetran en las relaciones dentro de la escuela y del aula en particular. Estos estudios, realizados en diversos países, coinciden en mostrarnos patéticamente el simulacro de aprendizaje que tiene lugar en el sistema escolar y la falsa impresión de "aprendizaje" que pueden dar las mediciones de rendimientos o logros académicos.

Todo (o casi todo) apunta en dirección contraria a los requerimientos de un aprendizaje efectivo: el énfasis sobre la aprehensión de la forma y la estructura abstracta antes que sobre el contenido; el papel del maestro como mediador y representante del contenido frente a la exclusión sistemática del conocimiento y la experiencia de los alumnos, así como de toda posibilidad de elaboración propia del conocimiento; el peso que tiene una serie de estrategias (adivinar, repetir, copiar, responder con términos fijos, responder en una secuencia determinada, seguir las pistas del maestro, etcétera) en el simulacro del aprendizaje; la relación de exterioridad respecto del conocimiento que prima en la escuela; el "pensar" o "razonar" reducido a la mecanización de fórmulas, ejercitaciones y estructuras abstractas, independientemente de su comprensión; la indiferenciación entre enseñar y aprender, dando por sentado que lo que se enseña se aprende (Edwards, 1990; Gálvez, 1988; Edwards, 1988).

Sería pues equivocado juzgar el estado del arte de la cuestión a partir del discurso sobre lo educativo y sobre el aparato escolar (informes, planes y programas, textos, etcétera), a partir de lo que "se dice" que sucede. En última instancia, el terreno en el que cabe medir y definir avances, innovaciones, logros, es el del aula, el campo concreto de la enseñanza y el aprendizaje. Y, en este terreno, todo indica que la precariedad e inoperancia de nuestros siste-

mas educativos es mucho mayor y más seria que lo que en general se admite. A pesar de todos los intentos de reforma y las medidas que se han venido tomando para mejorar la situación educativa, la escuela tradicional continúa vigente en sus manifestaciones más atrasadas. Alguien afirma que "si se juzga por la observación directa de lo que pasa en el aula, el avance es casi nulo en los últimos 40 años" (Ferreiro, 1987). Inclusive, los resultados académicos de los alumnos, en los términos en los que el propio sistema los formula, dejan mucho que desear. Estudios efectuados en los últimos años en diferentes países (Argentina, México, Costa Rica, Ecuador, Uruguay) respecto de los niveles de rendimiento escolar (particularmente en lecto-escritura y matemáticas) muestran que los esfuerzos realizados apenas han alcanzado para obtener la mitad o menos de lo programado (Lafourcade, 1988; CEPAL, s/f; INSOTEC/CIEDC, 1990).

Las investigaciones muestran la relevancia que tienen los aspectos intraescolares en el fracaso o el éxito escolar y la existencia de un margen amplio de acción en este campo, más allá de los condicionantes de orden extraescolar (situación socioeconómica, cultural, nutricional, de los alumnos y sus familias) que tradicionalmente han servido de explicación (y justificación) de la inoperancia del sistema, así como de sus tratamientos y rendimientos socialmente diferenciados. Hoy sabemos que la posibilidad de una mejoría sustancial de la educación tiene como condición una revisión sustancial de los procesos y prácticas que suceden en el interior del sistema. La tendencia a negar la verdadera magnitud de la repetición y a sobreestimar, en cambio, la magnitud de la deserción podría tener que ver con la percepción de los factores que están detrás de una (deserción) y otra (repetición), en la medida que la segunda alude más claramente a problemas de eficiencia interna del sistema en los que a éste le resulta más difícil buscar culpas y responsabilidades ajenas.

Dilemas en torno a la definición de los contenidos curriculares

Dentro del campo del currículo y el desarrollo curricular se han venido planteando un conjunto de dilemas concebidos, por lo general, como disyuntivas entre opciones polares: exhaustividad/selectividad, homogeneidad/diferen-

ciación, centralización/descentralización, compartimentación/integración del conocimiento, currículo instructivo/formativo, lo universal/lo particular, saber común/elaborado, etcétera. Dichos dilemas –vigentes en la región– resultan a menudo falsos dilemas, tratándose más bien de una cuestión de énfasis y dosificaciones, así como de la posibilidad de articular diversas alternativas.

Exhaustividad/selectividad (lo general y lo especializado)

El dilema clásico entre cantidad y calidad se expresa, en el plano de los contenidos, como un dilema entre exhaustividad y selectividad. Esta tensión adquiere progresiva importancia dada la, a su vez creciente, cantidad de información a ser conocida y procesada. Ante lo mucho que hay que saber, se han intentado diversas soluciones: recargar los programas de estudio, prolongar la escolaridad, hacer más especializada la enseñanza. Las tres vías están de hecho presentes en la trayectoria educativa reciente en América Latina. La segunda está expresamente sugerida en los planteamientos de Tailandia y cobra renovado empuje dentro y fuera de la región (varios países se están planteando prolongar la enseñanza básica o lo están haciendo ya). El congestionamiento de los programas de estudio está ampliamente reconocido y cuestionado. El énfasis sobre la especialización, por su parte, ha empezado a ser drásticamente revisado.

Las concepciones de educación y de aprendizaje han desbordado a la escolarización, las fuentes de saber se han multiplicado y diversificado. Aceptar la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, y de hacerlo dentro de los límites y espacios del sistema educativo formal, supone redimensionar el papel de éste, redefinir el rol docente, poner el énfasis en el aprender a aprender, en la necesidad de una educación permanente, flexible, versátil. El viejo modelo de acumulación de conocimientos debe dar paso a una enseñanza que asegure la adquisición de los mecanismos y métodos que permitan el descubrimiento, la selección y la utilización de conocimientos nuevos (Adiseshiah, 1990; UNESCO, 1990). Esto, que puede estar reconocido a nivel teórico y expresado en el discurso, no ha sido asumido aún en la práctica educativa en América Latina.

Hoy está clara una tendencia a nivel mundial que revierte la importancia asignada a la especialización y privilegia una educación básica y una cultura general sólidas. Entre las principales razones de tal reconsideración están: los problemas y fracasos surgidos en torno a la especialización (elección demasiado

precoz, orientación excesivamente práctica, enseñanza de conocimientos que han quedado rápidamente obsoletos) (Adiseshiah, 1990); los requerimientos del futuro, que no reclama especialización sino versatilidad, armonía entre una formación especializada y un saber general, único capaz de asegurar la asimilación de nuevos conocimientos y la capacidad de autoaprendizaje (UNESCO, 1990).

El modelo exhaustivo-acumulativo es incompatible con los requerimientos del aprendizaje, que supone tiempo, no digestión apresurada. (En el modelo vigente, "cumplir con los planes y programas" sustituye al objetivo del aprendizaje). Asegurar la comprensión y el aprendizaje supone renunciar a la imposible exhaustividad, enseñar a los alumnos a discriminar y organizar la información, enfatizar en la propia formación docente el manejo de criterios para saber seleccionar, del conjunto de lo posible, lo pertinente y lo prioritario.

Ante la necesidad de seleccionar y priorizar, la opción parece plantearse entre "mucho superficialmente" o "poco en profundidad". Esto último es lo que, de hecho, proponen algunos para la enseñanza de la ciencia (UNESCO, 1990).

Homogeneidad/diferenciación (currículo único y currículos diferenciados)

Asistimos a un fuerte cuestionamiento a la tradición homogeneizadora que ha primado en el diseño curricular. Las políticas educativas homogéneas, como se advierte, han profundizado más bien las diferencias, al negar la diversidad y los puntos desiguales de partida de los que aprenden. Frente a esto se propone ahora la diferenciación, junto con una serie de elementos afines: descentralización, deconcentración, autonomía, autogestión, vuelta a lo local, valoración de lo "propio", etcétera. No obstante, ni el currículo único tiene el peso negativo que se le atribuye, ni la diversificación ofrece, por sí misma, garantías de superación de problemas existentes. Una cosa parece cierta: en virtud de los grandes desequilibrios que caracterizan a América Latina, la opción homogéneo/diversificado ha mostrado hasta la fecha "los defectos de ambos sistemas, pero ninguna de sus virtudes" (Tedesco, 1990).

La distinción entre currículo único (nacional, homogéneo) y currículos diferenciados (locales, sectoriales) se ha centrado en la problemática de los contenidos y está relacionada con el tema de su "pertinencia" y "relevancia". Se proponen –y se han ejecutado en algunos países– currículos (parcialmente) diversificados, con el fin de responder a necesidades también diferenciadas

de carácter regional, social, cultural, étnico, lingüístico, etcétera. La diversificación ha adoptado diversas estrategias: facultar a los docentes para que introduzcan modificaciones en los programas de acuerdo con las necesidades de cada contexto y de su propia aula, incorporar en los textos un mecanismo *ad hoc* para hacer adaptaciones, o bien establecer cuotas o porcentajes de decisión sobre el currículo a nivel local. En algunos países con población indígena se ha diseñado un currículo diferenciado para la educación indígena. En varios países –sobre todo a nivel no-gubernamental– se han hecho programas específicamente para mujeres. Han empezado a surgir, asimismo, programas diferenciados para grupos de edad definidos, particularmente jóvenes, así como para discapacitados.

En qué medida han funcionado como se esperaba estos intentos de diversificación y en qué medida la flexibilización de los contenidos ha contribuido a mejorar la calidad del proceso educativo, la pertinencia de los contenidos, los resultados de aprendizaje, etcétera, es asunto aún poco investigado y es aún limitado lo que puede concluirse al respecto.³

La necesidad de la diversificación se plantea, en particular, desde el punto de vista de los sectores subordinados (pobres, sectores rurales y urbano-marginales, indígenas, mujeres, jóvenes y adultos, discapacitados, etcétera), quienes deben someterse a los dictados de un currículo homogéneo, pensado desde la óptica de los sectores medios y de la realidad urbana. La falta de pertinencia y relevancia de los contenidos sería, según muestran evaluaciones de rendimiento escolar, un factor que incide negativamente en dicho rendimiento. Por ello, viene cobrando creciente importancia el reclamo por una “discriminación positiva” hacia los sectores pobres, cuyas desventajas extraescolares se acentúan en el contexto de una cultura escolar que difiere sustancialmente de su cultura cotidiana y que le exige aprendizajes adicionales. “El fracaso en el desempeño de los alumnos de origen popular consistiría, desde este punto de vista, no un fracaso en la apropiación de saberes universales, sino de saberes ajenos a su cultura de origen” (Tedesco, 1989).

³ Un ejemplo puede ser útil en este sentido: el de Escuela Nueva y sus Guías de Autoaprendizaje. A pesar de que éstas incluyen expresamente un mecanismo de adaptación de los contenidos a la realidad de los niños y del medio (aunque con criterios y en ámbitos muy restringidos, limitados a la posibilidad de modificar términos, actividades y materiales que en ellas se proponen), y de que la formación inicial de los docentes incluye un módulo específico acerca de cómo realizar dichas adaptaciones, en la práctica son pocos los maestros que las realizan (Torres, 1991).

Algunas propuestas que se han hecho para esta discriminación positiva en el plano curricular aluden, entre otros, a: partir del reconocimiento de que el punto de partida difiere al de los sectores medios, ampliar el plazo para el logro de los objetivos de la enseñanza básica, incorporar como contenidos explícitos las normas de la convivencia escolar, familiarizar a los niños con conceptos que los niños de clase media ya traen a la escuela, todo esto con propuestas específicas de formación docente (por ejemplo, enfatizar el conocimiento y la comprensión de la cultura popular y dar especial atención a la formación pedagógica de los docentes de primer año básico de zonas pobres) (Filp, 1989).

Posibilidades y límites de la diferenciación

¿Se justifica, en qué ámbitos y hasta dónde es válida la diferenciación pensada desde la óptica del sistema educativo formal y de los contenidos curriculares? Planteado el tema de la diversidad, ésta puede no tener límite, llegando a nivel del individuo y su unicidad. La diversidad ha venido usualmente ubicándose en relación con la edad (básicamente niño/adulto) y categorías territoriales-espaciales (región, zona, localidad). Dentro de esta última se ha manejado la diferenciación urbano/rural (ahora en proceso de redefinición y subdividida por lo pronto en urbano y urbano-marginal). La diferenciación de orden étnico-lingüístico y cultural es más bien reciente, así como la diferenciación hombre/mujer. La discriminación de los jóvenes como un grupo específico tiene todavía –en esta región– escasa concreción. Está aún por analizarse en qué consistiría la especificidad de una propuesta curricular (y de contenidos) para las poblaciones indígenas, para las mujeres (se ha avanzado poco en la fundamentación de una “pedagogía de género”) y para los jóvenes. Es preciso hacer asimismo distinciones en el interior de estos grupos, particularmente de los sectores indígenas, internamente muy diferenciados.

En tanto planteada como un problema de política educativa nacional, la diversidad debe necesariamente contemplar las necesidades de todos los grupos y sectores de la nación (indígenas y no-indígenas, bajos, medios y altos, y no, por ejemplo, únicamente de “los sectores pobres”). De hecho, la diferenciación entre alumnos ricos y pobres (por ejemplo, educación privada y pública) tiene un importante componente de diversificación curricular, que corresponde no a los planes y programas sino a la práctica docente (estudios muestran que operan en cada caso comportamientos diferenciados de los docentes), a la calidad de los

textos escolares (existen criterios diferentes en la elaboración de éstos para la educación pública y la privada) (Ochoa, 1989), a la disponibilidad de otros materiales curriculares, etcétera.

En general, el reconocimiento de la necesidad de diferenciación se asienta en el reconocimiento de cierta base común, planteada entre otros como un derecho de equidad en la distribución del servicio educativo, así como un requisito para la unidad y la integración nacional.⁴ Sin embargo, el acceso a una base común de conocimientos, valores y habilidades puede ser válido para sociedades altamente homogéneas, pero plantearse como un interrogante en sociedades muy heterogéneas desde el punto de vista étnico y cultural, como es el caso de varios países latinoamericanos. Al respecto, se plantea la necesidad de mecanismos de concertación que permitan "establecer un acuerdo básico sobre las reglas del juego, de convivencia y de respeto mutuo. En este contexto el papel del Estado se definiría más que por la imposición de un patrón o modelo cultural determinado, por su estímulo a la vigencia de valores y formas organizacionales que reflejen dicho acuerdo básico" (Tedesco, 1989). Cuáles serían y cómo se definirían dichos valores y formas organizacionales básicas queda, en cualquier caso, como una pregunta abierta.

Más allá de la escala nacional, la diversificación opera a escala mundial, donde está planteada de hecho una diferenciación entre países en cuanto al currículo y los contenidos curriculares. Mientras que para unos países el acceso a la ciencia, la tecnología, la informática, el uso extendido de las computadoras, etcétera, se ve como parte consustancial de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de sus ciudadanos, para otros todo ello se relativiza.

Currículo cerrado, semiabierto o abierto

El planteamiento de la diversidad va aparejado con el del carácter abierto o cerrado del currículo. Habiendo primado este último, hoy se plantea la necesidad de un currículo semiabierto o abierto ("flexible"), que establezca un marco y lineamientos generales de referencia, dejando márgenes para innovaciones y adaptaciones de acuerdo con cada realidad y necesidades específicas. En un currículo abierto, las instancias centrales aportan principios metodológicos

⁴ Este es el caso, concretamente, del contexto europeo, donde se ha implantado un movimiento en favor de currículos comunes o "troncos comunes" (UNESCO, 1990).

de carácter general, quedando los métodos de enseñanza en gran medida bajo la responsabilidad del profesor.

Una de las modalidades adoptadas al respecto viene siendo la pensada en términos de ámbitos de competencia y cuotas de decisión: cuánto o qué porcentaje del currículo se define a nivel central, cuánto a nivel intermedio o local. No obstante, esta aproximación a la "diversificación" no parece solucionar cabalmente el problema, en la medida que ello implica que una (considerable) parte del currículo sigue siendo una propuesta cerrada y que el margen de flexibilidad está limitado a una (pequeña) porción del mismo. El problema de fondo, por tanto, subsiste: quién y cómo define esos "mínimos nacionales", "truncos comunes", "aprendizajes comunes", etcétera. En cualquier caso, lo que se plantea es que para que una propuesta de este tipo funcione, es preciso: delimitar con claridad los ámbitos de competencia de las distintas instancias y optar por un currículo flexible y abierto que establezca con carácter prescriptivo sólo aquellos contenidos y valores ampliamente compartidos por el conjunto de la sociedad. (La pregunta sigue siendo ¿cuáles son esos contenidos y valores ampliamente compartidos?, ¿quién y cómo se definen?)

El difícil equilibrio entre prescripción y apertura hace ver a menudo como antagónica una relación que, en principio, no tendría por qué ser tal. En la literatura (y, sobre todo, en el debate) sobre las reformas curriculares pueden encontrarse dos reclamos recurrentes: mientras unos piden mayor apertura y flexibilidad al currículo, otros cuestionan (a ese mismo currículo) su excesiva generalidad y reclaman orientaciones más específicas para el profesor. En todo caso, en el eje que va de la prescripción a la apertura existen múltiples posiciones intermedias, reflejando cada una de ellas concepciones diferentes del desarrollo curricular y de la educación misma.

Lo "abierto" o "cerrado" se plantea usualmente en términos de la necesidad de adaptarse a la realidad y necesidades del alumno, pero cabe la posibilidad de plantearse el problema desde otros ángulos: en términos de la diversidad de los profesores, en cuyas manos está finalmente el manejo y las decisiones importantes sobre qué y cómo enseñar; en términos de la concepción misma del currículo. Éste puede ser visto como un paquete cerrado o bien como una herramienta de formación e investigación para el profesorado. Dentro de una concepción de educación "como un problema a investigar", hay quienes conciben el currículo como "un conjunto de hipótesis de trabajo y de propuestas de acción didáctica a experimentar, investigar y desarrollar en la práctica educativa",

como un proceso dinámico y abierto, en el que se produce al mismo tiempo el cambio y la formación del profesor (García Díaz, 1991). Lo deseable es una estrategia de desarrollo curricular que permita gran margen de intervención de los profesores, pues el currículo es el medio a través del cual el profesor puede aprender su arte y la naturaleza de los conocimientos que imparte (Del Carmen, 1990).

Estos dos puntos, de hecho, aportan con una visión sustancialmente distinta de la problemática de lo abierto o lo cerrado del currículo. No se trata sólo de que los docentes tengan un espacio de decisión en cuanto a los contenidos curriculares, sino de que el propio currículo sea formativo, es decir, una herramienta de formación en la práctica docente (Contreras, 1990).

Posibilidades y límites de lo homogéneo

El énfasis sobre la diversidad puede impedir, ahora, captar lo común. Si podemos separar lo "homogéneo" de lo "centralizado" y de lo "jerárquico", la homogeneidad no tiene por qué ser impuesta ni forzada, sino planteada como parámetro de unidad para identificar dentro de ella la diversidad.

A menudo, el reclamo por lo diversificado deviene de visiones afincadas más en posiciones ideológicas que pedagógicas. En la medida que tiende a verse los contenidos como el terreno por excelencia de la instrucción, la formación, la concientización, etcétera; que los contenidos se ven como algo estático a transmitirse antes que a construirse; que los contenidos se identifican eminentemente con lo escrito (currículo explícito), con lo textualmente expresado en planes y programas y libros de texto y que existen una dependencia y una sacralización pronunciadas respecto de lo escrito, resulta difícil comprender y aceptar que aquello que está escrito puede ser interpretado, modificado y usado de maneras muy distintas, de acuerdo con cada realidad y cada contexto y que la "diversidad", por tanto, debe y puede darse en el proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, en el manejo oral de los contenidos, en la interacción entre maestros y alumnos, etcétera. Lo que a menudo se reclama como "diversidad" alude, así, a una diversidad que quiere verse plasmada (escrita) en planes y programas y textos, antes que a una diversidad a ser construida en cada situación concreta. De hecho, constatamos que aun dentro de esquemas curriculares supuestamente prescriptivos y cerrados, existen amplios márgenes para la innovación que no se utilizan. La existencia de experiencias innovadoras en el plano curricular, que se mueven dentro de los planes y programas oficiales, muestra de hecho esta posibilidad (Torres, 1992).

Centralización/descentralización

El tema de lo homogéneo/diferenciado va usualmente de la mano del tema centralización/descentralización. Lo homogéneo se asocia a lo centralizado y lo diversificado a lo descentralizado. La descentralización, por sí misma, ¿garantiza una adecuada diversificación? ¿Existen opciones intermedias entre centralización y descentralización? ¿Qué condiciones requiere una descentralización para asegurar una adecuada diversificación del currículo?

El tema centralización/descentralización nos remite, en definitiva, a la pregunta de ¿quiénes elaboran el currículo y definen los contenidos? Reconociéndose el fracaso de los grandes proyectos curriculares elaborados en los años cincuenta y sesenta por expertos, con gran calidad científica, pero sin atención al contexto en que debían aplicarse, la tendencia actual parecería irse del lado opuesto. El cuestionado “tecnologicismo” y “elitismo” de ese modelo, estaría dando paso a una tendencia espontaneísta y basista que propugna por una fuerte injerencia de lo local, con participación popular, etcétera, en la definición del currículo, minimizándose el papel de los técnicos y especialistas. Posturas más balanceadas insisten en la necesidad de una integración entre especialistas y docentes, entre las instancias de producción y reproducción del saber.

Desde el punto de vista de la distribución de competencias, se diferencian tres estrategias de desarrollo curricular (Del Carmen, 1990); desarrollo del centro a la periferia (la opción más común y más centralizada); desarrollo curricular en colaboración (opción intermedia en la que el profesorado interviene y adquiere un nivel de competencia en el mismo); innovación centrada en la escuela (opción con mayor nivel de autonomía del profesorado).

Experiencias prácticas muestran que la descentralización no resuelve por sí misma la adecuación de los contenidos a las realidades locales y a las necesidades de los alumnos. Intentos de descentralización (regional, local) en la elaboración de materiales didácticos, en el ámbito del sistema formal, han debido revertirse ante la constatación de esquemas aún más rígidos, prescriptivos y formales que los manejados a nivel central. Más de una vez, en el campo de la educación y la comunicación popular, se ha reconocido que “lo popular” de un determinado programa o material no deviene de que sean los propios sectores populares los que lo diseñen y elaboren (López, 1985; Torres, 1988). Estudios etnográficos de observación de aula revelan que la pertinencia de los contenidos —en el sentido de la cercanía de éstos a la realidad e intereses

de los alumnos— no es suficiente para garantizar la comprensión y el aprendizaje. El cuándo y el cómo se enseña resultan determinantes, pues la incompreensión y la dificultad para aprender pueden provenir de otras esferas (inadecuación de los conocimientos a las posibilidades cognoscitivas de los alumnos, grado de formalidad con que se presenta el aprendizaje, falta de tiempo disponible para una elaboración propia, etcétera) (Edwards, 1988; Edwards, 1990).

Descentralización supone autonomía y autonomía supone formación y profesionalización docente. Descentralización curricular supone, en definitiva, ciertas condiciones que no están dadas y que hay que construir. Bien se ha señalado que una descentralización curricular, un currículo flexible y abierto, puede y suele ser en primer lugar un gran negocio para los productores de textos escolares. El espacio dejado a la autonomía, la apertura y la diversificación puede ser llenado por una proliferación de materiales destinados a “resolverles” el problema a los maestros. De ahí que se plantee la necesidad de tener en cuenta la política de producción de libros de texto en cualquier reforma curricular.

Con el fin de facilitar la participación del profesorado, se plantea la importancia de los “materiales e instancias intermedios” como nexo de unión entre el nivel central (prescriptividad administrativa) y el nivel local (autonomía docente). La situación de partida (un modelo curricular centralizado, cerrado y jerárquico) sólo puede ser “modificado progresivamente mediante la potenciación de un tejido educativo intermedio que funcione a corto y mediano plazos como un nivel de concreción curricular formalmente definible” (Naranjo, 1990). Esto implica una coordinación desde el plan global que oriente la producción de materiales intermedios, con el fin de evitar caer en reduccionismos localistas.

La adopción de estrategias diferenciadas de desarrollo curricular

Frente a la disyuntiva entre centralización/descentralización se recomienda (Del Carmen, 1990) considerar las diferentes estrategias de desarrollo curricular como un conjunto de alternativas a elegir y/o combinar de acuerdo con cada situación, dependiendo de lo que se quiere y de lo que se puede, propendiendo hacia un modelo cada vez más autónomo y participativo. Parece claro, en todo caso, que una renovación profunda requiere una estrategia participativa, con gran margen

de intervención de los profesores. Una estrategia participativa es más compleja y de más largo plazo, por lo que exige ser construida en el camino antes que ser planteada como una meta de partida.

Desarticulación/integración de los contenidos

El modelo curricular que conocemos está basado en disciplinas, con una marcada segmentación entre ellas, lo que ha impuesto una lógica particular al currículo, la formación docente, la organización escolar, etcétera. El aparato escolar, en su visión unidimensional y rígida, ha tendido a encasillar el conocimiento en compartimentos estancos, en horas de clase, materias y profesores dueños absolutos de dichas materias (así, por ejemplo, le toca a la hora de educación artística y al profesor de esta materia promover la expresividad, la creatividad, la sensibilidad estética y no –como correspondería– a todas las áreas. De la misma manera, la “resolución de problemas” no es exclusiva de las matemáticas o la comprensión lectora monopolio del área lenguaje).

Frente a esta rígida compartimentación disciplinar, surge la propuesta de la interdisciplinariedad, la adopción de enfoques curriculares integrados, etcétera, que ha venido cobrando fuerza en los últimos años. Al argumento ya conocido de que la realidad es una unidad integrada, se agrega la tendencia objetiva que viene dándose a la integración de las ciencias.

Como rechazo al predominio de la asignatura y de la lógica disciplinar como criterio organizador del currículo, se han levantado posturas que privilegian ahora otros criterios (características cognoscitivas del alumno, especificidades de la realidad local, necesidades expresadas por los educandos, etcétera) o que incluso proponen el abandono de las disciplinas. En otros casos se ha buscado pasar de la estructuración clásica por materias a una estructuración por áreas.

El rechazo a la disciplina proviene a menudo de errores en el propio diseño y programación curricular (por ejemplo, trasladar mecánicamente el saber científico a los contenidos didácticos, sin las correspondientes mediaciones; confundir en la programación aquello que sirve de marco de orientación para el docente –una trama conceptual, un esquema, un organigrama, etcétera– con un contenido de enseñanza para los alumnos, etcétera), así como de malos manejos de lo disciplinar en la concepción y práctica de la enseñanza escolar

(*Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989), manejos usualmente caracterizados por enfoques cerrados, dogmáticos, estáticos. Sin embargo, un enfoque disciplinar puede ser tratado desde una perspectiva a la vez globalizadora y analítica, que considere la totalidad a la vez que se concentre en aspectos específicos, del mismo modo que, en ausencia de cambios sustanciales, un currículo integrado puede ser manejado de manera rígida y parcelada, recayendo en visiones atomizadas y empiristas de la realidad.

Propuestas y experiencias de integración curricular –sobre todo provenientes de la educación de adultos y la educación indígena– muestran posibilidades interesantes de articulación en torno a ejes temáticos (derechos humanos, salud, trabajo, producción, participación ciudadana), organizados en ocasiones en dos áreas básicas: lenguaje y matemáticas. En el caso de la educación intercultural indígena se ha sugerido la naturaleza como eje para organizar la enseñanza de la ciencia, por la proximidad de ésta con la cultura indígena (Montaluisa, 1988). La adopción de nuevas y diversas estrategias de enseñanza puede contribuir a romper muchos de los muros rígidos construidos en torno a las disciplinas. La estrategia de aprendizaje memorístico han empezado a ceder, dejando paso a nuevas estrategias (de asimilación, por propio descubrimiento, a través de la discusión, etcétera) y, sobre todo, a la aceptación de la necesidad de combinarlas (*Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989; Ausubel, 1978).

Otras maneras de abordar la interdisciplinariedad

Una manera radicalmente distinta de abordar lo disciplinar/interdisciplinar es la actualmente en curso en la reforma educativa italiana. En los nuevos programas de la escuela primaria (aplicados desde 1985) se concede una gran importancia al valor de cada disciplina, considerando que una organización disciplinar del currículo no tiene por qué ser nociva ni contraria al desarrollo integral de la persona y que la integralidad debe conseguirse armonizando las experiencias de todos y los puntos de vista diferentes. El eje de esta visión consiste en abandonar no la disciplina, sino el profesor único: la reforma contempla la asignación de tres profesores por aula y un trabajo colegiado de planificación y evaluación, lo que viene a revolucionar el papel del profesor y, por ende, la formación docente, así como la estructura, organización y gestión escolares (Alfieri, 1990).

Currículo instructivo/formativo

A la "educación tradicional" se la ha cuestionado por centrarse en la instrucción, antes que en la formación de las personas. En otros términos: por la primacía de los "contenidos informativos" sobre los "contenidos formativos" y/o la primacía de los conocimientos sobre el desarrollo de actitudes y valores. No obstante, es preciso revisar esta antinomia entre lo "formativo" y lo "instructivo", así como la afirmación respecto del peso asignado dentro del aparato escolar a los conocimientos, en desmedro de los valores y las actitudes.

Instrucción y formación no tienen por qué ser excluyentes. Lo instructivo es parte de lo formativo. Lo formativo no tiene por qué hacerse a expensas de lo instructivo. De esta antinomia se han alimentado varias corrientes críticas de la educación, llegando a posiciones extremas de negación de lo instruccional, asociando instruccional a tradicional, bancario, etcétera. Verdaderas corrientes antiinstruccionales se han levantado en América Latina, lo que ha llevado a negar incluso el carácter intencional y directivo propio de la educación (Torres, 1988). La antinomia instrucción/formación se ha expresado también en el rechazo total a los métodos expositivos de enseñanza, asociándose instrucción a estrategias expositivas y formación a estrategias no expositivas. Dada la tradición memorística del sistema formal, se ha llegado a asociar contenido con memoria, contenidos informativos con métodos memorísticos. No obstante, se pueden transmitir contenidos informativos con métodos de descubrimiento o de recepción significativa (Ausubel, 1978).

La propia afirmación corriente acerca del peso que pondría el sistema escolar en los contenidos está puesta en duda. Otros análisis afirman que la escuela no ha privilegiado nunca ni conocimientos ni capacidades cognoscitivas e intelectivas (y su fracaso en estos ámbitos sería prueba de ello), sino que ha servido principalmente para la transmisión de valores (por ejemplo, los conocimientos se presentan apoyados en la autoridad del que los transmite y es mucho más importante el respeto a esa autoridad que el propio conocimiento), siendo muy reciente la incorporación de más contenidos de tipo intelectual y cognoscitivo (Delval, 1990).

Lo "formativo" desde la perspectiva de los profesores

Ya hemos mencionado que lo "formativo" de un currículo puede y debe ser no únicamente desde la perspectiva del alumno, sino del profesor. En la medi-

da que, en la educación tradicional, el alumno ha sido caracterizado como el único que aprende, no ha sido posible pensar en la posibilidad de un currículo en el cual y a través del cual aprenden también los profesores. Asumir este papel formativo del currículo en relación con los profesores parece indispensable dentro de una nueva propuesta curricular que, enfocando la atención en el aprendizaje, debe necesariamente incluir al profesor como sujeto de aprendizaje.

Lo particular/lo universal (tradición versus modernización)

La tensión entre lo particular y lo universal, presente de muchas maneras en la elaboración de un currículo y en el debate curricular, adopta diferentes dimensiones: tradición/modernización, lo "deseado"/lo "impuesto" (necesidades individuales/necesidades sistémicas, fines establecidos a partir de la propia experiencia/fines establecidos desde fuera, necesidades del alumno/exigencias de la conceptualización científica, etcétera), lo universal/lo particular, lo concreto/lo abstracto, lo inmediato/lo mediato, etcétera.

La disyuntiva entre tradición y modernización ha sido planteada como una disyuntiva característica de los países en desarrollo (UNESCO, 1990). En cualquier caso, la tensión real es, por último, entre preservación y cambio, lo que incluye distintos enfoques y posiciones frente a la "identidad cultural", que van desde el pleno rescate hasta la negación de lo propio y la modernización a ultranza.

Diversos autores coinciden en destacar la creciente importancia atribuida en América Latina a la cuestión cultural y los cambios que estarían dándose en este terreno. La tendencia autóctona que ha predominado –vinculada a la recuperación de la tradición (como opuesta a la modernidad), a la visión de una "identidad pasiva" y estática derivada del pasado– estaría cediendo paso a otra más pluricultural –entendida como un refuerzo y valoración de lo diverso– y de ésta hacia una visión intercultural que va más allá, recogiendo y alimentando la síntesis. Estaríamos presenciando un tránsito positivo de la "ideología" a la "cultura" como revelador en sí mismo de un cambio significativo (que, entre otros, incorpora la dimensión de la vida cotidiana), en el cuestionamiento de la dicotomía entre cultura dominante (hegemónica) y cultura dominada, en el abandono del lente estático y autoctonista con que ha tendido a concebirse la cultura popular y lo popular, considerando no sólo lo que hay que conservar,

sino también lo que hay que cambiar. Todo esto estaría repercutiendo, en el plano de la educación, en visiones superadoras de esta vieja dicotomía entre tradición/conservación/recuperación y modernidad/cambio (Sime, 1991).

Si bien esto puede ser válido como tendencia, es tremendo el peso que siguen teniendo en esta región —y en determinados países y sectores— los valores tradicionales, uno de cuyos puntales es precisamente el aparato escolar. No obstante, de un tiempo a esta parte éste ha empezado a ser cuestionado por su ineficacia para garantizar tanto la reproducción de los valores tradicionales y la cultura popular, como de la cultura científico-técnica moderna (Tedesco, 1989). En todo caso, como se plantea, tradición y modernidad no deberían verse como contradictorias, sino como un doble desafío: “por un lado, recuperar la pertinencia cultural a través de la diversificación en los puntos de partida del aprendizaje; por el otro, recuperar la capacidad de innovación y cambio que define la cultura científico-técnica contemporánea. La pertinencia cultural sin el acceso a la ciencia puede derivar en un aislamiento que consolide el atraso y la dependencia. La incorporación de la ciencia y la tecnología sin partir de un núcleo endógeno fuerte provocaría un mero ‘enclave’ cultural o, en términos masivos, constituiría una empresa destinada al fracaso” (Tedesco, 1989).

El sentido de la “pertinencia”

Se pide para los contenidos (mayor) pertinencia. Para algunos, la pertinencia se refiere al mundo inmediato y a la realidad concreta del educando (SEP, 1989; SEP-Conalite, 1991). Pero cabe entender la pertinencia desde una perspectiva más amplia, que vaya más allá de la realidad y los intereses inmediatos, las necesidades sentidas, la demanda expresada. De hecho, “la realidad” o “el mundo” del sujeto no se refiere únicamente a su entorno inmediato, a lo concreto, lo funcional, lo cercano, sino que “está atravesado por toda la gama de lo abstracto y lo concreto, de lo inmediato y lo lejano” (Edwards, 1990). Por lo demás, el sentido de pertinencia se aplica no sólo a las necesidades individuales, sino también a las necesidades sistémicas, las cuales vienen planteadas desde afuera del sujeto y su realidad inmediata. Se supone, asimismo, que la educación no debe limitarse a responder a necesidades e intereses, sino contribuir a abrir el camino para nuevas necesidades e intereses. Objetivo fundamental del aprendizaje científico es precisamente la modificación de los esquemas de conocimiento del que aprende, extendiendo su experiencia tan lejos

como sea posible dentro de la esfera de lo cotidiano, de forma que mediante la apropiación del saber científico pueda comprender y controlar su cuerpo y su medio socionatural (*Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989).

El propio punto de vista pedagógico exige ampliar la perspectiva. Como se advierte, no sólo los temas próximos, sino los temas exóticos, desconocidos, intrigan a los alumnos, resultándoles particularmente atractivos y siendo por tanto claves en la motivación hacia el aprendizaje (Domínguez, 1990). Según se sabe, uno de los rasgos de la personalidad creativa –sobre cuyo desarrollo siempre se insiste en el currículo– es la capacidad de establecer asociaciones remotas entre elementos que aparentemente nada tienen que ver entre sí y que están mucho más allá del radio inmediato de percepción y acción del sujeto (Nickerson, 1987). Por otra parte, como ya se ha señalado, la “pertinencia” del conocimiento (la existencia de una forma de conocimiento “situacional”) no garantiza por sí misma un aprendizaje eficaz, en ausencia de modificaciones en la forma de enseñar (Edwards, 1990). Asimismo, el énfasis en la “situación vivencial” y en la “elaboración del alumno” puede disociarse de toda posibilidad de objetivar el conocimiento, quedándose en la reproducción simple del conocimiento de partida.

Saber común/saber elaborado⁵

La escuela ha negado sistemáticamente la posibilidad de aprender fuera de ella y, por tanto, el conocimiento que se genera al margen de las aulas y de la instrucción formal. El “saber común” (que portan tanto alumnos como profesores) no sólo no es reconocido sino que es rechazado. No obstante, todo currículo debe enfrentar el desafío de contrastar y articular ambos saberes.

En éste, como en otros campos, se ha tendido a la polarización: si, desde el aparato escolar, se ha negado y estigmatizado el “saber común”, presentándose el saber escolar como el saber verdadero, incuestionable y universal, desde posiciones críticas de la escuela ha tendido a idealizarse el “saber común” (sobre todo el llamado “saber popular”) y a devaluarse el “saber elaborado”, al punto de volverse denostativos adjetivos tales como “científico”, “académico”, “teórico”.

⁵ En la literatura sobre el tema se usan diversos términos: saber cotidiano/empírico/práctico/popular versus saber elaborado/científico/teórico/académico/socialmente organizado, etcétera. Preferimos aquí las denominaciones de saber común y saber elaborado, considerando que permiten nociones más abarcadoras.

La articulación entre ambos saberes es compleja, tanto en el plano conceptual como pedagógico. Legitimar curricularmente el primero pasa por legitimarlo socialmente. Su modo de articulación no resulta fácil de resolver ni está cabalmente trabajado, hablándose de "relación", "encuentro", "intercambio", "complementariedad", "superación", "enriquecimiento mutuo", "reforzamiento mutuo", etcétera. Para algunos el problema se plantea en términos de "cómo se ubica un saber al lado del otro para que se integren y se completen y no se imponga uno, hegemonícamente, sobre el otro" (Magendzo, 1991a). Para otros, el "saber común" es definitivamente un saber-punto de partida a tenerse en cuenta, para superarse, viéndose el aprendizaje como un proceso de distanciamiento progresivo de ese saber y de acercamiento al saber elaborado. No obstante, una visión objetiva del saber común podría considerar no sólo su superación sino también su desarrollo, en la medida que éste incluye no únicamente preconceptos, prejuicios, concepciones ingenuas, sino también conocimiento científico, verdadero, aprovechable.

El reconocimiento de la realidad y la recuperación del saber del educando han sido subrayados en el campo de la educación de adultos y, en particular, dentro de la corriente de la educación popular, bajo el signo del "saber popular". En este contexto el tema ha sido planteado sobre todo como: un problema de ética, justicia, equidad, derecho, etcétera, antes que como un problema y un requerimiento pedagógico; un referente de inicio, a tenerse en cuenta como punto de partida antes que como referente permanente a lo largo del proceso de enseñanza; un saber adulto, propio de los educandos adultos de los sectores populares, con lo que se ha dejado virtualmente afuera de esta problemática el saber del educando niño. De hecho, aunque a menudo reducida al ámbito del "saber popular", la cuestión es más amplia y tiene que ver con la necesidad de tener en cuenta el saber del cual es portador todo educando (popular o no, niño, joven y adulto) como punto de partida e insumo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva: reconocer y recuperar el conocimiento de quien aprende es norma básica del aprendizaje, en tanto éste se produce por la interacción entre el conocimiento que porta el alumno y las nuevas informaciones que se le proporcionan. Las concepciones de los alumnos y las del profesor interactúan en el aula, en lo que constituye un proceso conjunto de avance hacia un saber más elaborado. Los alumnos deben tener oportunidad y ser estimulados a explicitar sus concepciones, tomar conciencia de ellas para poder confrontarlas con las

nuevas informaciones, dando lugar a un proceso de ajuste cognoscitivo que es, en definitiva, el proceso de construcción del conocimiento (*Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989).

El reconocimiento del "saber común" de los profesores

La problemática del saber común y el saber elaborado se plantea generalmente con referencia al alumno. Pero también el docente es portador de un saber igualmente condenado y reprimido por el aparato escolar, no sólo como punto de partida, sino como insumo de la construcción activa del conocimiento que tiene lugar en el aula. El docente debe saber —o hacer y actuar como si supiera— todo, todo aquello considerado saber escolar deseable. Esta idealización del docente como portador del saber es, en verdad, su propia cárcel. En la medida que el docente no puede equivocarse, ignorar, dudar, le está vedada la necesidad y posibilidad de aprender y de reconocer que aprende. Asumir su propio aprendizaje pasa, entonces, por reconocer y recuperar para sí mismo el papel del "saber común" y su necesidad de aproximarse a un conocimiento que está en continua rectificación.

Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje

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

Aunque no es éste el lugar para una discusión al respecto, cabe al menos mencionar que son muchos los cuestionamientos que se han levantado a las propuestas de Tailandia desde diversos ángulos (Morales, 1990): lo poco nuevo de la "nueva visión", la educación como "llave dorada" del bienestar indivi-

dual y social, el silenciamiento de la situación real y los contextos de partida –pobreza, endeudamiento, injusticia social–, el “igualamiento hacia abajo” que podría suponer centrar los esfuerzos en la educación básica, la preminencia del punto de vista del Norte respecto del Sur, el simplismo del diagnóstico y la propuesta pedagógica, etcétera.

Las necesidades básicas de aprendizaje

Dice al respecto el artículo 1 de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”.⁶

1. Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de

⁶ Estamos utilizando aquí la versión final de la declaración incluida en: *Satisfacción de las necesidades de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, publicada por UNESCO/OREALC, Santiago, julio de 1990. Cabe la aclaración en virtud de las diferencias de traducción que existen entre las distintas versiones de la declaración en español, diferencias en algunos casos bastante significativas.

los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (WCEFA, 1990b).

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

Necesidades básicas de aprendizaje: "Conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo" (WCEFA, 1990b).

Un manejo poco prolijo de términos y conceptos

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

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

En cuanto al concepto de educación básica, a menudo se utiliza como equivalente a educación primaria y educación elemental, respondiendo con

ello a la visión y uso tradicionales de dicho término. A esto se agrega la diversidad con que en cada país se maneja la denominación de "educación básica" (Ahmed, 1989), correspondiendo usualmente a esa franja definida como obligatoria, cuya duración, estructura y carácter difiere de un país a otro (sin mencionar la tendencia y los diversos intentos actuales de ampliación/reestructuración de la educación básica). Al volver equivalentes educación básica y educación primaria, continúa asociándose lo básico con lo escolarizado, sistema formal, niños, etcétera, anulando con ello la "visión ampliada" que se pretende dar al concepto de educación básica, como una educación que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida (no se limita a un periodo específico ni a un determinado número de años), tiene múltiples satisfactores (no sólo el sistema formal), abarca a todos (niños, jóvenes y adultos) y surge precisamente de un reconocimiento a la incapacidad mostrada por la educación formal para dar respuesta a las necesidades de una educación básica y de aprendizajes efectivos y significativos. Hay pues dificultad para resemantizar un concepto que tiene una trayectoria y un referente concreto y diverso. El añadido de "visión ampliada" o "nuevo enfoque" no resuelve el problema.

Las principales dificultades están alrededor del término básico (justamente básico para entender la propuesta). Se trata de un concepto ambiguo por polisémico, prestándose a diferentes interpretaciones (de hecho, empieza ya a hablarse de educación mínima, elemental, para la supervivencia, etcétera), lo que ha suscitado desde el inicio grandes polémicas (aclarándose una y otra vez su sentido de piso y no de techo). Otros conceptos manejados de manera imprecisa son los de educación inicial/educación preescolar/educación parvularia/educación infantil/cuidado temprano, para hacer referencia al aprendizaje desde el nacimiento. Educación preescolar es la noción que ha tendido a primar en los documentos en español, siendo ésta una noción vinculada a la visión instrumental de "preparación para la escuela" y a una etapa inmediatamente previa a ella.⁷

En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos subsisten una serie de problemas en el manejo/diferenciación de términos como el de alfabetización/educación de adultos/educación básica/educación básica de adultos. No obs-

⁷ Educación inicial es un concepto relativamente reciente, que alude no sólo a la educación previa al ingreso a la escuela, sino que se inserta en una corriente de pensamiento que busca replantear la orientación tradicional de la educación preescolar (Correa, 1988). En este sentido el concepto de educación inicial sería más adecuado en este contexto que el de educación preescolar o educación infantil.

tante afirmarse la alfabetización como un componente esencial de toda educación básica, continúa hablándose de alfabetización y educación de adultos como ámbitos separados, contribuyéndose de esta manera a afianzar –antes que a romper con– las viejas concepciones (Torres, 1990). Un ámbito igualmente confuso es el que configuran los términos educación formal/educación no-formal/educación escolarizada/educación no-escolarizada/educación informal, etcétera. Asimismo, el término instrucción aparece en ocasiones como equivalente a educación, enseñanza o aprendizaje.

La imprecisión terminológica y conceptual sin duda refleja, en alguna medida, el estado mismo del campo de la educación. Pero es preciso un esfuerzo mayor de conceptualización si se quiere operativizar una propuesta y a la escala planteada. La necesidad de un lenguaje claro, preciso, es fundamental si se considera el carácter movilizador que pretende tener esta propuesta, lo que incluye interlocutores muy variados.

Una propuesta “opaca” y ocultadora de la conflictividad social

La conflictividad social que subyace a esta propuesta de “satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje” está oculta. Oculta en la medida que:

- No se parte de un análisis del mundo actual, de las realidades y sociedades concretas, cuyos problemas y desajustes han impedido hasta la fecha satisfacer dichas necesidades. El punto de partida no es (una crítica a) la realidad, sino la negación de esa realidad, la utopía, orientada por valores de justicia social, paz, derechos humanos, etcétera.⁸ La propuesta está descontextuada, no tiene referentes históricos concretos y es ajena a los profundos cambios que se vienen dando a nivel mundial (no sólo en el orden de los conocimientos, sino de los valores).
- Las necesidades básicas de aprendizaje intentan aparecer fundamentalmente como necesidades de las personas, no como requerimientos del sistema social. En todo caso, el peso puesto sobre esto último es secundario respecto de lo individual. Por otra parte, necesidades/intereses de las personas y necesidades/intereses sistémicos aparecen como coincidentes y/o comple-

⁸Se habla, por ejemplo, de “reproducir valores” en un mundo en el que se admite una profunda “crisis de valores”.

mentarios, no como lo que son: contradictorios. De este modo se oculta el hecho de que las “necesidades” (educativas y de cualquier índole) son, en sí mismas, materia de conflicto. Sin explicitarlo, el párrafo 1 del artículo 1 de la declaración se refiere a las necesidades de los individuos, mientras los párrafos 2 y 3 se refieren a las necesidades sistémicas, en el primer caso (párrafo 2) entendidas como necesidades derivadas de una utopía social, centrada en las declaraciones de los derechos del hombre y, por tanto, en objetivos de cambio; el segundo (párrafo 3) se refiere a los objetivos de reproducción social (valores culturales y morales comunes, valores de unidad e integración, etcétera). La síntesis de la definición incluida en el glosario es aún más ocultadora, pues se refiere únicamente a las necesidades individuales, sin explicitar las necesidades sistémicas.

- La negación de la conflictividad y los intereses diversos se extiende a la comunidad mundial, la cual aparece segmentada en países y la diversidad planteada únicamente entre países y/o grupos de países. No aparece la heterogeneidad y conflictividad al interior de cada país, la existencia de diversas nacionalidades, distintos grupos de interés, distintos proyectos sociales e incluso distintas utopías. Parte de este ocultamiento es la polarización entre nación y persona, sin la mediación del grupo, el sector social, la comunidad, lo que permite eludir el conflicto y la contradicción entre las necesidades del individuo y las de su grupo o comunidad, así como entre diversos grupos.

¿Una visión que continúa centrada en la oferta?

Llama la atención la formulación de las necesidades básicas de aprendizaje en el sentido de que todos deberán “estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”. No se plantean dichas oportunidades como un derecho, dejándose su satisfacción librada a la voluntad de quienes podrían (o no) ofrecerlas, lo que supone la posibilidad de ninguna oportunidad o de oportunidades muy diferenciadas, profundizadoras como tales de las diferencias ya existentes.

¿“Concentrar la atención en el aprendizaje”?

Uno de los puntos nodales y promisorios de la “nueva visión” se refiere a “concentrar la atención en el aprendizaje”. Siendo el aprendizaje en efecto el punto clave de todo proceso educativo, formular la propuesta en estos términos puede llevar a equívocos y a nuevas visiones parciales del problema (y de la solución).

Enseñanza-aprendizaje constituyen una unidad dialéctica. La enseñanza se realiza en el aprendizaje (aunque no a la inversa). En el concepto de enseñanza está incluido el de aprendizaje. Enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza, es un absurdo. Y éste es el absurdo básico en que continúa moviéndose el sistema educativo: la enseñanza, en algún momento, pasó a cobrar autonomía respecto del aprendizaje: creó sus propios métodos, sus criterios de evaluación y autoevaluación (se da por “enseñado en la medida que se completa el programa, se cumple con las horas de clase, etcétera, no en la medida que el alumno aprende efectivamente). Por tanto de lo que se trataría ahora más bien es de restituir la unidad perdida entre enseñanza y aprendizaje, de volver a juntar lo que nunca debió separarse, de restituir, en fin, el sentido de la enseñanza. Plantear la solución en términos de “concentrar la atención en el aprendizaje” puede llevar al mismo error que antes llevó el “concentrar la atención en la enseñanza”.

La clasificación y los dominios de acción de las necesidades básicas de aprendizaje

En la Declaración de Tailandia se habla de dos tipos de contenidos: herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas),⁹ y contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). La división planteada en estas dos categorías (y sus respectivos términos) resulta discutible, así como los componentes incluidos dentro de cada una.¹⁰ Caben al menos las siguientes consideraciones:

⁹ Bajo la denominación de herramientas esenciales para el aprendizaje se agregan, en otros documentos de la conferencia, cuestiones tales como “el manejo de computadoras, el uso de bibliotecas y la capacidad de interpretar mensajes transmitidos por la radio, la televisión y los sistemas de información que surgen en la actualidad” (WCEFA, 1990b), cuestiones definitivamente de otro nivel al de la lectura y la escritura, el cálculo, o la solución de problemas.

¹⁰ El problema, evidentemente, no se resuelve con un cambio de términos (en los documentos de PROMEDLAC IV se habla, respectivamente, de necesidades instrumentales y de necesidades ético-transformativas).

- La categorización de la lectura y la escritura como “herramientas esenciales para el aprendizaje” sugiere la visión tradicional de una y otra como meras técnicas y destrezas y no como conocimiento a ser adquirido. El lenguaje verbal es, en sí mismo, un objeto de aprendizaje (y tiene su propia ciencia, la lingüística).
- El lenguaje verbal y las matemáticas no pueden ser vistos como “herramientas”, dado que uno y otra tienen valor formativo y pertinencia por sí mismos.
- Lectura, escritura y expresión oral son parte de un todo que es el lenguaje, y deberían ser entendidas de esta manera, como competencias lingüísticas.
- No se trata sólo de “solución de problemas”, sino del desarrollo de competencias cognoscitivas básicas para el aprendizaje (siendo la “solución de problemas” apenas una de ellas).¹¹ Dichas destrezas cognoscitivas cruzan tanto a las “herramientas” (por ejemplo, enseñar a escribir mejor es enseñar a pensar mejor; aprender a resolver problemas matemáticos es adquirir una mejor capacidad para resolver problemas en general, etcétera) como a los “contenidos”.
- Valores y actitudes pertenecen a ambos bloques y no únicamente al de “contenidos”. En particular, muchas de las “actitudes” e incluso “valores” resultan incluidos en las competencias cognoscitivas, entendidos como conocimientos y habilidades (que requieren en sí mismos aprendizaje y comprensión) antes que simplemente como actitudes (conductas, cambios de conducta) a lograr. Por otra parte, se cuestiona la separación de valores y actitudes, en tanto es a través de éstas que aquéllos se manifiestan (García-Huidobro, 1989a).

Se proponen siete dominios de acción, considerados básicos: la supervivencia; el desarrollo pleno de las propias capacidades; una vida y un trabajo dignos; la participación plena en el desarrollo; el mejoramiento de la calidad de vida; la toma de decisiones informadas, y la continuidad del aprendizaje. ¿Son éstas (y/o únicamente éstas) las necesidades fundamentales de las personas (niños, jóvenes y adultos)? ¿Son estas necesidades universales? Se está, de

¹¹ De hecho, en el Marco de Acción no se habla de “solución de problemas”, sino de “destrezas cognoscitivas” (UNESCO/OREALC, 1990b).

hecho, presuponiendo como válidos universalmente ciertos valores u objetivos (por ejemplo, el desarrollo, hoy altamente cuestionado por los efectos indeseados que ha traído su planteamiento como objetivo central y posible; el participar en las decisiones no es un valor en todas las culturas, etcétera). En todo caso la declaración aclara —contradictoriamente— que la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian con el tiempo.

Se diferencia aquí entre la necesidad y el satisfactor (la manera de satisfacerlas), lo que implicaría que, en un determinado país, región o ámbito (y desde una determinada posición social), hay una definición diversa de las necesidades de conocimiento y que, dado un tipo de conocimiento, hay varias maneras de adquirirlo (por ejemplo, por transmisión oral, en el seno de la familia o del oficio, por experiencia individual o por participación en procesos formales de enseñanza, etcétera). Supuestamente, estas formas de adquisición deberían adecuarse a valores, tradiciones, rasgos culturales (reproducción de la cultura), o bien proponer una transformación de los mismos (cambio cultural). Un criterio entre otros sería la eficacia o eficiencia de cada método de aprendizaje en cada ámbito cultural.

Asumiendo los dominios de acción propuestos, queda aún la pregunta acerca de las necesidades básicas de aprendizaje específicas que corresponderían a cada uno de ellos. ¿Cuáles son, en definitiva, las competencias básicas requeridas para sobrevivir, desarrollarse plenamente como persona, tener una vida y un trabajo dignos, participar, mejorar la calidad de la propia vida, tomar decisiones y continuar aprendiendo? La dificultad para establecer consensos universales a este respecto llama a la necesidad de ubicar criterios para lograr un entendimiento consensual (García-Huidobro, 1989a). ¿Cuáles pueden ser esos criterios?

Lo “básico” de las necesidades básicas de aprendizaje

¿Qué es una necesidad de aprendizaje? Si por aprendizaje entendemos la acción de aprender algún conjunto de conocimientos, sea con base en la experiencia repetida o en procedimientos específicos de enseñanza y, en cualquier caso, en el juego de procesos mentales (asociación, generalización, discriminación, etcétera), una necesidad de aprendizaje sería una necesidad de cierto tipo de conocimiento y se diferenciarían entre sí por el tipo de conocimiento

considerado como necesario. Si todo conocimiento es considerado instrumental –útil para realizar acciones exitosas, modificar la propia situación de vida, directa o indirectamente– la necesidad de conocimiento derivaría de otras necesidades. Si, en cambio, se ve al conocimiento como un satisfactor directo de la “necesidad de conocer”, entonces queda abierto un horizonte infinito de aprendizaje.

La presencia del término básico que califica a las necesidades básicas de aprendizaje marca a dichas necesidades, ubicándolas como conocimientos necesarios para orientar ciertas acciones que, a su vez, se refieren a requerimientos humanos y sociales “básicos” y que son en este caso las incluidas en los dominios de acción mencionados. Por tanto, las necesidades básicas de aprendizaje se derivarían de cómo, en cada cultura y momento específicos, se puede proceder a avanzar en el logro de la satisfacción de esas necesidades.

El objetivo de continuar aprendiendo se mueve en otro plano. No se trata sólo de transmitir determinados conocimientos requeridos hoy en cada cultura para satisfacer necesidades básicas, sino de abrir/ampliar la capacidad de aprender mediante múltiples procesos de experiencia, brindando los desarrollos básicos para ese potenciamiento de la capacidad de autoaprendizaje o de búsqueda sistemática de conocimientos. En esto se plantearía otra manera de definir lo “básico”, no reducido a conocimientos específicos capaces de orientar ciertas acciones conducentes a satisfacer necesidades esenciales, sino capaces de permitir desarrollar/internalizar una matriz de conocimientos interdependientes y autoestimulantes (generadores de asociaciones sin límite, criterios de razonamientos general, posibilitadores de analogías, etcétera) que faciliten y estimulen futuros procesos (autónomos o institucionalizados) de conocimiento.

¿En qué sentido son básicas las necesidades básicas de aprendizaje? De los documentos de Tailandia se desprenden dos criterios: su capacidad para responder a necesidades básicas de las personas (los dominios de acción considerados prioritarios) y su competencia para servir de cimiento para la adquisición de conocimientos más avanzados. Lo primero parece vinculado a una visión pragmática e inmediateista (conocimientos útiles para resolver problemas cotidianos), mientras lo segundo alude a una “necesidad” de otro orden, en la que entra en juego el futuro. Esta dimensión de futuro –tanto a nivel individual como sistémico– parece indispensable en la conceptualización de lo “básico” y de las necesidades básicas de aprendizaje. Se trataría, así, de ofrecer a niños y jóvenes conocimientos

que puedan serles útiles en la vida adulta, considerando sobre todo que para muchos la educación básica será la única a la que accedan.

¿Quién y cómo define las necesidades básicas de aprendizaje?

Una necesidad de aprendizaje supone el reconocimiento de algo que es y la distancia con el deber ser. ¿Quién define tal distancia, tal norma, lo deseable, lo necesario? Los documentos de Tailandia (Declaración y Marco de Acción) definen como "primer paso" en las pautas de acción "identificar" las necesidades básicas de aprendizaje "de preferencia a través de un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad y los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad", ubicando "la real demanda de servicios de educación básica ya sea en términos de escolaridad formal, ya sea en programas de educación no-formal". Identificar, participación y demanda: tres nociones que requieren ser analizadas y precisadas.

Un problema clave a enfrentar es la distinción entre necesidad y demanda (así como entre necesidades objetivas y sentidas y entre demanda potencial y efectiva). Para convertirse en demanda una necesidad debe ser planteada expresamente. Esto implicaría que la población exprese sus propias demandas (con base en sus "necesidades sentidas") de aprendizaje y que la oferta educativa se atenga a ellas. No obstante, en el manejo de las necesidades básicas de aprendizaje, la diferencia entre la necesidad (sentida) y la demanda (expresada) así como entre ésta y la oferta, queda intocada.¹²

Al evitarse la discriminación entre necesidad y demanda, así como entre necesidades sociales e individuales; al hablarse de las necesidades básicas de aprendizaje y de las necesidades en general como algo objetivo, dado que puede ser "identificado" y "detectado" (y no como algo que es necesariamente construido) y al plantear de modo genérico el tema de la "participación", se está eludiendo la inevitable dosis de orientación y prescripción en la definición y diseño de todo currículo. Si los términos se han escogido deliberadamente, en las "necesidades sentidas" y en la "demanda real" estaría pesando una visión idealizada de la demanda, o bien una posición demagógica que oculta el

¹² En el caso del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, desarrollado en México, y en el cual se adoptó el concepto de necesidades básicas de aprendizaje para la reforma curricular, se afirma por ejemplo que "la oferta educativa deberá consistir en la capacidad de atender a demandas sentidas de aprendizaje"... "lo cual al maestro y al alumno exige desarrollar capacidades para identificarlas" (SEP, 1989).

componente prescriptivo de la propuesta. El sujeto de dicha identificación/definición es eludido sistemáticamente, neutralizado con la propuesta de la "participación", gracias a la cual (y a la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje con las necesidades y las demandas sentidas, reales, etcétera) puede verse a los propios individuos/grupos como soberanos decisores.

Los oferentes/satisfactores de educación básica

Se plantea el juego entre necesidades básicas de aprendizaje y lo que serían sus satisfactores: las oportunidades educativas ofrecidas. Los documentos de Tailandia insisten en que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje no se limita a la escolarización sino que se inicia con el nacimiento y se realiza a lo largo de toda la vida; que no se reduce a la oferta del sistema educativo formal, sino que compromete a muchas otras instancias (familia, medios de comunicación, etcétera); que debe ser encarada con "acciones y estrategias multisectoriales", como responsabilidad de la sociedad entera. A este respecto se habla de la necesidad de crear un contexto de apoyo para lo cual se propone, entre otros, "educar al público en materias de interés social y para apoyar actividades de la educación básica" (UNESCO/OREALC, 1990b). No obstante, la formulación y la propuesta están fundamentalmente centradas en el sistema educativo formal y en la enseñanza primaria. Avanzar más allá de afirmar la importancia de otras instancias, del papel de la familia y los medios, así como de lo multisectorial, parece un requerimiento derivado de la propia propuesta.

Potencialidades de un enfoque curricular orientado por las "necesidades básicas de aprendizaje"

Los planteamientos que acompañan al enfoque de necesidades básicas de aprendizaje –como se ha reiterado– son parte de una larga trayectoria de progreso educativo y pedagógico. Lo nuevo radica más bien en el énfasis que hoy cobran estos planteamientos y en la posibilidad de darles cuerpo. El enfoque de necesidades básicas de aprendizaje abre perspectivas interesantes y renovadoras en la medida que puede permitir:

- recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje, devolviendo al aprendizaje su centralidad como objetivo fundamental de todo proceso educativo (cuando lo que ha primado ha sido la

autonomización de la enseñanza respecto del aprendizaje y un enfoque centrado en la primera), abriendo la posibilidad de repensar globalmente el modelo educativo vigente, recuperando el valor y el sentido del aprender no sólo por su utilidad práctica sino por el placer mismo de aprender;

- formular una interpretación amplia de aprendizaje y de saber capaz de incorporar conocimiento y acción como unidad (competencia), permitiendo reconocer expresamente su dimensión histórico-social, su carácter dinámico, su diversidad cultural;
- restituir al alumno el lugar prioritario que le corresponde dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico, exigiendo definir y explicitar las visiones y conceptos de "alumno" que subyacen a las prácticas escolares vigentes (en tanto usuario, objeto, deber ser, etcétera);
- reconocer que todos –niños, jóvenes y adultos– tienen necesidades básicas de aprendizaje que satisfacer, colocando a jóvenes y adultos en un plano de igualdad respecto de los niños en su calidad de sujetos de educación básica y abriendo nuevas vías de articulación entre educación formal, no-formal e informal;
- recuperar el saber como elemento clave de todo proceso educativo (qué se enseña, qué se aprende), incorporando una visión amplia de saber en la que tienen cabida el saber común y el elaborado, los saberes del alumno y los del maestro, así como los contenidos y las formas de transmisión/construcción del conocimiento;
- volver la mirada hacia lo intraescolar, hacia los aspectos pedagógicos y propiamente curriculares de la teoría y la práctica educativas, subordinados tanto en la investigación y en la discusión como en la acción educativa;
- revalorizar y reunir el sentido (teórico y práctico) de la educación permanente y del aprender a aprender, al colocar el acento no en la educación/enseñanza, sino en el aprendizaje, que no se limita a la enseñanza ni a la escolarización, que empieza con el nacimiento y dura toda la vida;
- asumir expresamente el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio (en un terreno afianzado en la asunción de lo homogéneo, lo universal, lo inamovible, las verdades incuestio-

nables) no sólo en el ámbito de las necesidades de aprendizaje sino en cuanto a los espacios, vías y maneras de satisfacer dichas necesidades;

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

Contenidos curriculares

El lenguaje (las artes lingüísticas, el discurso)

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

logro de mayores niveles de conciencia, participación, organización, etcétera, además de metas "erradicadoras" que nunca llegan a conseguirse.

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

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

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

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

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

sistas, resulta abrumador el dominio del maestro en la corrección de todo cuanto dicen, leen o escriben los alumnos (Edwards, 1988).

Lectura y escritura

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

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

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

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

Algunos estudios muestran que los materiales de lectura influyen en dicha comprensión. Investigaciones hechas sobre la llamada memoria de prosa afirman que “la adquisición de conocimientos a partir de un texto escrito es producto de potencialidades de ese texto para activar esquemas o marcas conceptuales disponibles en la mente de los individuos” (García Madruga, 1986). La organización estructural del relato, el hilo argumental de una historia, etcétera, tienen incidencia importante en la comprensión lectora (Langford, 1989). Vale decir, hay textos más aptos que otros para ser leídos comprensivamente por un niño, un joven, un adulto. En este sentido, no sería exagerado afirmar que los peores enemigos de la lectura son los textos escolares y, en particular, los diseñados para enseñar a leer y acompañar a niños (y adultos) en sus primeras lecturas. Los textos escolares ocupan un estatuto específico dentro de la producción editorial: no se les aplican los mismos criterios, no se demanda de ellos las mismas calidades. La “literatura infantil” es considerada ajena al ámbito escolar, cuando la principal y mejor literatura infantil debería producirse para su uso en el sistema educativo y los mejores escritores ponerse a escribir para la escuela. Los criterios comerciales, en el marco de débiles criterios pedagógicos tanto por parte de quienes ofrecen como de quienes demandan, terminan imponiéndose (Ochoa, 1989).

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

La expresión oral

La llamada expresión oral corresponde a una de las cuatro destrezas del lenguaje –hablar–, destreza que los niños manejan al entrar al sistema escolar. Sabemos ya, por otra parte, que los niños se inician en el aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de iniciar su proceso formal de escolarización

(Ferreiro, 1979; Ferreiro, 1982). De lo que se trata más bien es de enriquecer la lengua oral que ya poseen (y de introducirles al aprendizaje sistemático de la lengua escrita). El sistema escolar tiene problemas para reconocer todo esto: enseña a los niños la lengua (su propia lengua) como si fuese una lengua ajena, en lo oral y en lo escrito (en tanto habla y en tanto lengua).

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

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

El lenguaje como unidad

El lenguaje opera como un todo: el desarrollo de la capacidad de expresión oral tiene incidencia sobre el desarrollo de la capacidad de expresión escrita y

a la inversa. Las competencias lingüísticas (saber escuchar, saber leer, saber escribir, saber expresarse) –y no solamente la lectura y la escritura– son definitorias en el éxito o fracaso escolares.

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

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

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

Alfabetización de niños y alfabetización de adultos han estado tradicionalmente separadas y se han movido en ámbitos, con modalidades y trayectorias diferenciados. El propio término “alfabetización” ha sido acuñado sobre todo para el mundo adulto, para acciones remediales de educación no formal. Por

muchos años, el acento en la alfabetización se puso en los adultos, dando por autoevidente la función alfabetizadora de la escuela. Hoy en día, afortunadamente, se está avanzando en la comprensión de la alfabetización como una acción de doble vía: preventiva (con los niños) y "remedial" (con los adultos). Está visto que la problemática del analfabetismo no podrá resolverse sin un esfuerzo importante de universalización de una educación básica de calidad (Ferreiro, 1987) y que, al mismo tiempo, ninguna sociedad ha logrado aproximarse a la alfabetización universal exclusivamente a través de la escuela primaria, en ausencia de estrategias complementarias (Jones, 1990).

¿Qué es estar alfabetizado en el mundo de hoy?

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

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

¿Qué es "estar alfabetizado" en el mundo de hoy? Según Wells, significa "tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos" (Wells, 1990). Tres serían los tipos de textos: funcionales: conectados direc-

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

Más allá del dominio específico de la alfabetización, cabe preguntarse qué significa hoy en día dominar las cuatro destrezas lingüísticas básicas. (Igual que los textos escritos, los textos orales son muy diversos y reclaman diversas competencias.) Entre las necesidades básicas de aprendizaje a este respecto podrían considerarse: saber escuchar y analizar críticamente el discurso de un político, un noticiero, una exposición, un debate (en presencia o a través de la radio o la televisión); identificar distintas variantes lingüísticas (coloquiales, formales, regionales, etcétera) y distintos idiomas; expresarse correctamente en diversas situaciones socio-comunicativas, diferenciando las variantes coloquiales y formales, con una noción clara de los usos pragmáticos del lenguaje en situaciones concretas; ordenar y expresar las propias ideas con claridad, resumir las ideas de otros, narrar, explicar, describir, ejemplificar; diferenciar el código oral del escrito y sus usos específicos; escribir una carta, llenar un formulario, resumir una idea principal, redactar un texto simple, comprender y poder aplicar un instructivo vinculado a necesidades cotidianas, etcétera.

La educación lingüística no es patrimonio de un área o una asignatura en particular, sino que compete a todo el currículo. Parte de toda educación lingüística básica debería ser (Ministerio de Educación y Ciencias, 1991):

- el desarrollo de una capacidad de reflexión permanente y sistemática sobre la lengua y sobre las propias producciones lingüísticas,

no únicamente en torno a la estructura, funciones y usos de la lengua, sino a los valores y sentidos que circulan a través de ésta (machismo, racismo, chauvinismo, etcétera).¹³ El grado de reflexión lingüística de una persona incide significativamente en todos los procesos vinculados con la lengua y su uso, tanto a nivel oral como escrito y contribuye al desarrollo de las destrezas discursivas. Ello implica enseñar ciertas nociones básicas que permitan a niños, jóvenes y adultos hablar sobre la lengua. La enseñanza de la gramática es sólo uno de los elementos de dicha reflexión lingüística, pero una gramática entendida como aprendizaje sistemático sobre una lengua cuya habla uno domina y no como una asignatura formal, desligada de la producción lingüística concreta y del reconocimiento de la competencia de hablante de la propia lengua que tiene toda persona;

- el reconocimiento y diferenciación de los distintos lenguajes que sirven para la representación, la expresión y la comunicación y, en particular, los lenguajes artísticos (música, plástica, dramática). Se trata de combinar los recursos expresivos lingüísticos y los no lingüísticos, superando la tradición escolar de conferir primacía al lenguaje verbal y al numérico, sin atención a los lenguajes artísticos;
- el (re)conocimiento y el aprecio por otras lenguas distintas de la propia, nacionales y extranjeras, variantes dialectales o regionales respetando la diversidad lingüística y cultural que expresan.¹⁴

Las matemáticas¹⁵

Las matemáticas han ocupado un lugar destacado en los currículos escolares, como un conocimiento altamente valorado y al cual se asocian determinadas aptitudes

¹³ Estamos convencidos de que muchos de los prejuicios que están detrás del racismo y el sexismo tienen conexión con la lengua y derivan, entre otros, del desconocimiento de cuestiones lingüísticas elementales, como por ejemplo la falta de distinción entre "idioma" y "dialecto", los usos sexistas del lenguaje que pasan inadvertidos a la mayoría de las personas, etcétera.

¹⁴ Cabe aquí preguntarse acerca de la inclusión del aprendizaje de una —o más— segunda(s) lengua(s) dentro de las necesidades básicas de aprendizaje, no sólo para el caso de las minorías subordinadas, sino para la población en general.

¹⁵ La propia denominación de cálculo, matemáticas, aritmética, cálculo aritmético (todos ellos términos utilizados indistintamente en los documentos de Tailandia y en la bibliografía consultada) es tema a ser analizado.

intelectuales de los alumnos. A nivel internacional, los rendimientos escolares en matemáticas han tendido a ser considerados el factor clave para determinar la eficiencia y calidad del aparato escolar (por ejemplo, la preocupación norteamericana frente a los bajos rendimientos de sus estudiantes en comparación con el Japón). Al mismo tiempo, el “problema en la enseñanza de las matemáticas” se ha generalizado, como una dificultad expresada tanto en el rendimiento académico como en la actitud negativa hacia la misma por parte de muchos estudiantes.

Hay coincidencia en que las matemáticas tienen gran importancia en el desarrollo y formación integral de toda persona, pues tienen a la vez un papel formativo –desarrollo de capacidades cognoscitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis–, un papel funcional –aplicado a problemas y situaciones de la vida diaria– y un papel instrumental, en tanto armazón formalizador de conocimientos en otras materias. Las matemáticas, en definitiva, tienen potencialidades que trascienden los límites de la asignatura, incidiendo en el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad. De ahí que se recomienda una enseñanza matemática científicamente fundada, construida sistemáticamente, desde el primer día de escuela (Galves, 1988).

Diversas evaluaciones de rendimiento muestran la existencia real del mentado “problema de enseñanza de las matemáticas”. Se advierte que “los aprendizajes más logrados corresponden a procesos mentales simples y mecanizados, aplicables bajo consignas muy específicas” (Galves, 1988). En el caso de las matemáticas, las diferencias sociales parecen tener menos peso que en el caso del lenguaje, aunque en último término también aquí, la capacidad de aprender estaría vinculada al desarrollo cultural y lingüístico del niño (CEPAL, s/f).

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

Las matemáticas se han concebido como una ciencia cerrada y puramente deductiva (Riviere, 1990). Su enseñanza ha estado determinada sobre todo por la estructura interna del conocimiento matemático así como por objetivos de desarrollo intelectual general, esto último en tanto que de las matemáticas se ha destacado su rol formativo antes que su rol funcional e instrumental. Se plantea,

al respecto, la necesidad de reconocer y reforzar su valor funcional en tanto conjuntos de procedimientos útiles para resolver problemas en campos muy diversos, poner de relieve aspectos y relaciones de la realidad no observables directamente, anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados antes que se produzcan u observen, ordenar la información, comprender la realidad y resolver determinados problemas.

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

Todo indica la necesidad de una revisión profunda del área, no únicamente en contenidos y métodos, sino en cuanto a la actitud que tanto profesores como estudiantes tienen hacia las matemáticas, con el fin de desarrollar el gusto y el placer de su aprendizaje y aplicación. Se plantea la necesidad —que sería válida de hecho para todas las áreas— de develar y transformar aquellos aspectos de la cultura escolar (mitos y normas explícitas e implícitas) que obstaculizan el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas, lo que exige una toma de conciencia al respecto por parte de los profesores (Riviere, 1990).

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

po que se enfatizan algunas ramas de las matemáticas como la probabilidad, la geometría o el lenguaje gráfico (Riviere, 1990).

Las competencias cognitivas básicas

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

En general, planes y programas se limitan a nombrar estas competencias, sin explicitar lo que se entiende por cada una de ellas ni cómo se pretende desarrollarlas, dejándose su interpretación y manejo en buena medida librados al sentido común de los profesores (quienes tampoco son formados en ellas). Podría afirmarse, de modo general, que la formulación de objetivos se ha venido haciendo en este terreno sin atención a los avances y conceptualizaciones que al respecto han venido generándose en el campo científico (Nickerson, 1987).

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

Aprender a pensar: una necesidad básica de aprendizaje

Hace ya más de una década, en 1979, un informe al Club de Roma urgía a adoptar un nuevo enfoque para la educación, ante el reconocimiento de la gran brecha existente entre el potencial de aprendizaje de los seres humanos y lo que el sistema educativo está consiguiendo. Para ello se reclamaba un cambio específico, vinculado con la necesidad de poseer un mejor conocimiento sobre la habilidad de pensar y cómo mejorarla. Al respecto, se hacía la distinción entre un aprendizaje de mantenimiento –basado en la adquisición de perspectivas, métodos y reglas fijos, destinados a hacer frente a situaciones conocidas y constantes, resolver problemas ya existentes, mantener un siste-

ma o un modo de vida establecido— y un aprendizaje innovador que somete a examen las suposiciones para buscar perspectivas nuevas, permite prever los cambios y saber manejarlos, de modo que las personas puedan construir el futuro y no solamente acomodarse a él. El primer tipo de aprendizaje, el convencional, ya no es suficiente hoy ni lo será en el futuro; el segundo, por su parte, requiere un desarrollo del aprender a pensar (Botkin, 1982).

Desde entonces se ha avanzado en el análisis del tema y se han desarrollado y aplicado propuestas específicas, algunas de las cuales han adoptado incluso la forma de programas y paquetes didácticos diseñados en la línea del “enseñar a pensar” (De Bono, 1986; Nickerson, 1987; WCEFA, 1990b). En general, sin embargo, los sistemas escolares de la región parecen continuar en su mayoría ajenos a tales desarrollos y a tales necesidades.

Desarrollar las habilidades del pensamiento es hoy —se afirma— más necesario que nunca, en la medida que se requiere no sólo saber muchas cosas, sino habilidad para aplicar esos conocimientos con eficacia, mucha capacidad de adaptación, aprender rápidamente nuevas técnicas, aplicar conocimientos antiguos de formas nuevas, elegir acertadamente y valorar las alternativas existentes de manera concienzuda a fin de tomar decisiones correctas, desarrollar el espíritu de indagación y razonamiento, discriminar los mensajes y las afirmaciones, sopesar las pruebas, valorar la solidez lógica de las deducciones, discurrir argumentos en contra de hipótesis alternativas, etcétera. En resumen: se requiere más que nunca pensar de un modo crítico (Nickerson, 1987).

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

Tres áreas principales de la psicología del pensamiento, consideradas “habilidades del pensamiento” (el pensamiento entendido como un conjunto de habilidades complejas, que pueden por tanto ser aprendidas y mejoradas) parecen susceptibles de enseñanza y fundamentales para mejorar la habilidad de pensar: la solución de problemas, la creatividad y la metacognición (Nickerson,

1987). Los dos primeros son usualmente mencionados en planes y programas educativos.

La “solución de problemas”

“Solución de problemas”, es la manera como, en el ámbito escolar, ha tendido a expresarse una capacidad más general vinculada a las capacidades y habilidades cognoscitivas. Aparece a menudo como un enunciado suelto, simplificador de tales habilidades y reducido a ellas, además de fuertemente asociado al campo de las matemáticas. Lo que se plantea es la necesidad de ampliar este concepto en un doble sentido: por un lado, entendiendo la “solución de problemas” no limitada a un área particular ni al conocimiento escolar en su conjunto, sino a la vida misma; por otro lado, no sólo como el desarrollo de la capacidad de solucionar los problemas, sino de detectarlos, formularlos, identificarlos, analizarlos, resolverlos y analizar sus soluciones.

La habilidad para solucionar problemas depende no sólo de un pensamiento eficaz, sino del conocimiento que se tenga acerca del problema en particular (de ahí la diferencia cualitativa en el enfoque que, del problema y su solución, hacen respectivamente el experto y el novato) así como de los métodos generales de operar sobre él. Pero, además, no existe una habilidad o capacidad para resolver problemas en general: a cada problema o tipos de problemas corresponden habilidades y conocimientos diferentes (por ejemplo, resolver un rompecabezas, un crucigrama, una llanta baja, una ecuación matemática, una emergencia médica, una línea faltante en el texto, etcétera). El aparato escolar, por su lado, parece encarar la “solución de problemas” como una habilidad genérica aplicable a cualquier campo y a cualquier circunstancia, más como una habilidad vinculada a las capacidades intelectuales naturales que como una habilidad susceptible de ser desarrollada, al tiempo que privilegia la importancia del mecanismo sobre el conocimiento y la comprensión del problema.

¿En qué medida es susceptible de enseñanza la capacidad para “resolver problemas”? En la medida en que está vinculada a la creatividad, el razonamiento y el pensamiento crítico, estimular estos últimos es, de hecho, estimular dicha capacidad. Por otro lado, se destaca el valor de algunos heurísticos útiles (particularmente en lo que toca a la representación del problema y al diseño del plan) que parecen importantes y posibles de ser enseñados en el aparato escolar (Nickerson, 1987).

La creatividad

No hay currículo escolar que no se refiera al objetivo de desarrollar la “creatividad”, el “pensamiento creativo”, etcétera. No obstante, la investigación científica admite no tener aún conclusiones claras sobre lo que es la creatividad, advirtiendo en todo caso acerca de la posibilidad de una mejora moderada del pensamiento y la actitud creativos.

La creatividad ha sido considerada un atributo muy peculiar, complejo en extremo e incluso un tanto misterioso, sobre el cual falta aún mucho por saber. Se define como “ese conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos” (Nickerson, 1987) y se manifiesta de maneras distintas en distintos ámbitos (arte, literatura, ciencia, etcétera). No la garantizan ni la inteligencia, ni el pensamiento crítico, aunque éstos son indispensables.

Cuatro componentes parecen centrales en la configuración de la creatividad: las capacidades, el estilo cognoscitivo, las actitudes y las estrategias. Entre las capacidades creativas estarían: fluidez “ideacional” (capacidad de producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura), jerarquía asociativa extendida (asociación de remotos) e intuición (capacidad de conseguir conclusiones sólidas a partir de evidencia mínima). En cuanto al estilo cognoscitivo (hábitos de procesamiento de la información), se destacan: la detección del problema (tendencia a centrar la atención en los problemas que deben ser acometidos, a considerar muchas alternativas y explorar antes de hacer una opción definitiva, más que la habilidad para solucionarlos, así como la prontitud para cambiar de dirección), el juicio diferido (primero penetrar y comprender, reservándose la valoración y el juicio para más adelante) y pensar en términos contrapuestos (mirar al mismo tiempo en dos sentidos contrarios). Las actitudes creativas incluyen: la originalidad (que presupone una predisposición hacia lo original), la valoración autónoma (independencia de las influencias sociales y de los valores convencionales) y el ejercicio de la crítica y el uso productivo de la crítica de otros (recuperándola y aplicándola, aunque ateniéndose a la propia opinión final). Finalmente, las estrategias más comunes serían: la analogía (capacidad de ver semejanzas no vistas por otros, y empleo de analogías remotas), lluvia de ideas, llevar a cabo transformaciones imaginativas (magnificación, minimización, reversión, etcétera), enumerar atributos, someter supuestos a análisis, delimitar el problema, buscar un nuevo punto de entrada, etcétera (Nickerson, 1987).

Teniendo esto en cuenta, es evidente que la educación tradicional no está equipada para asumir el objetivo de desarrollar la creatividad. Gran parte de las capacidades, estilos cognoscitivos, actitudes y estrategias descritos en el párrafo anterior son incompatibles con las prácticas escolares actuales. En este sentido, la primera tarea sería evitar la continua erosión de la creatividad que tiene lugar en las aulas, haciendo tomar de ello conciencia a profesores, autoridades educacionales, padres de familia. Estimular el pensamiento y la actitud creativos implica una práctica y una cultura escolares radicalmente distintas a las conocidas, congruentes con el perfil de competencias característico de la creatividad, capaces de contribuir a desarrollar el sentido y el gusto por lo original y lo propio, la autonomía, el pensamiento crítico, la tolerancia de la ambigüedad, la actitud investigativa e inquisitiva, la preferencia por la detección de problemas antes que por su resolución, la consideración de diversas alternativas y no de una sola predeterminada, búsquedas largas, postergación del juicio, etcétera.

La metacognición

El saber y su apropiación no es un tema ni de análisis ni de reflexión dentro del sistema escolar actual.¹⁶ No sólo los alumnos, sino también los profesores están alienados respecto de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Qué es conocer y cómo se conoce, qué es aprender y cómo se aprende, qué es enseñar y cómo se enseña, son cuestiones negadas como tema y como problema, como posibilidad de autoconciencia y autorreflexión. Algunos estudios muestran el bajo nivel de reflexión que tienen los profesores sobre su propia práctica pedagógica: uso que dan al tiempo en el manejo de la clase (Arancibia, 1988), métodos y procedimientos de enseñanza empleados, sus limitaciones de conocimiento sobre la materia que imparten, su propio papel e influencia, los estilos de aprendizaje de sus alumnos, etcétera. Otros estudios muestran, asimismo, el bajo nivel de reflexión que, sobre sus estilos cognoscitivos y estrategias de aprendizaje, tienen los estudiantes, aun a nivel secundario y universitario (Entwistle, 1988).

Una mayor conciencia sobre los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje permite mejorar sustancialmente una y otro. El manejo y el control del propio conocimiento y de la propia manera de conocer pueden contribuir a mejorar habilidades tales como: anticipar, reflexionar, enseñar, aplicar lo cono-

¹⁶ La filosofía cumplió, durante muchos años, este papel.

cido, hacerse y hacer preguntas, comprender, expresarse, comunicar, discriminar, resolver problemas, discutir, argumentar, confrontar los propios puntos de vista con los de otros, desarrollar el poder de discernimiento, etcétera.

El conocimiento metacognitivo se refiere al "conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano" (Nickerson, 1987). Es útil para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y de las demás habilidades cognoscitivas. Ayuda a planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognoscitivos, permite hacer consciente la "sensación de saber", la "sensación de aprender", así como la identificación de las propias posibilidades y límites. Entre las habilidades metacognitivas más importantes estudiadas están: la planificación y el uso de estrategias eficaces, la predicción, la verificación, la comprobación de la realidad, el control y la evaluación del propio conocimiento y desempeño al realizar tareas intelectualmente exigentes, el reconocimiento de la utilidad de una habilidad y la recuperabilidad del conocimiento.

Los tipos de conocimientos y habilidades que actualmente se incluyen dentro de la metacognición no han sido incorporados a la lógica del sistema educativo. La ausencia de reflexión, conocimiento y manejo de estos conocimientos impide avanzar en los mismos objetivos que se plantea el sistema, tales como el aprender a aprender (que implica, entre otros, explicitar y tomar conciencia de los modos particulares de aprender que tiene cada persona) o la capacidad para aplicar fuera de las aulas lo que se aprende en ellas (lo que implica no sólo aprender un determinado conocimiento, sino aprender a aplicarlo eficazmente en distintas situaciones). Una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiría revisar los métodos memorísticos que predominan. Ya hemos señalado que un problema central en la enseñanza de las matemáticas es la predominancia de un aprendizaje maquinal. Asimismo, estudios sobre comprensión lectora (Nickerson, 1987) muestran que los alumnos en primaria tienen baja capacidad para percibir las incomprensibilidades del lenguaje (incoherencias, vacíos del texto, etcétera) y su propia incomprensión frente a ellas.

Una mayor conciencia de sus capacidades cognoscitivas es indispensable para los maestros, a fin de poder detectar sus propias aptitudes y limitaciones, así como las de sus alumnos, identificar (y valorar) lo que ya sabe el alumno, ubicar la enseñanza en el punto preciso entre lo accesible y lo desafiante y retroalimentar explícitamente al alumno sobre la eficacia de lo que

está haciendo y sobre la importancia de lo que están aprendiendo (Nickerson, 1987).

Aprender a aprender

“Aprender a aprender” (noción vinculada a las de “autoaprendizaje”, “educación permanente”, “autodidactismo”, etcétera) es un lema corriente en el discurso educativo. Poco se ha hecho expresamente, sin embargo, en este terreno, en todo lo que implicaría asumir este objetivo.

Reflexionar sobre el propio aprendizaje, tomar conciencia de las estrategias y estilos cognoscitivos individuales, reconstruir los itinerarios seguidos, identificar las dificultades encontradas así como los puntos de apoyo que permiten avanzar: todo esto es parte consustancial del aprender y de la posibilidad de mejorar el propio aprendizaje.

A grandes rasgos, se identifican dos enfoques de aprendizaje: un enfoque profundo y uno superficial. El profundo implica una comprensión personal del significado (búsqueda de integración personal, establecimiento de interrelaciones y de trascendencia), mientras el superficial implica la reproducción del conocimiento de un modo irreflexivo, para cumplir con una tarea o una exigencia formal (siendo característicos de este segundo enfoque el aislamiento, la memorización y la pasividad). Entre los factores que influyen en la adopción de uno u otro enfoque están: los métodos de enseñanza, las tareas de estudio, el tipo de evaluación, el nivel de dependencia del profesor, el tiempo disponible, la motivación y la ansiedad (Entwistle, 1988).

Las investigaciones muestran que el propio sistema escolar, con sus métodos y enfoques de enseñanza, contribuye al desarrollo y predominio de los enfoques superficiales de aprendizaje. El privilegio de la forma sobre el contenido, la dependencia del maestro, el memorismo, el saber como reproducción textual, la falta de espacio para la propia elaboración del conocimiento, los programas sobrecargados de estudio, etcétera, conspiran en favor de un aprendizaje superficial. En particular, los parámetros y procedimientos de evaluación utilizados (evaluaciones cerradas, con respuestas únicas y predeterminadas, que privilegian el dato, etcétera) tienen incidencia determinante.

Enseñar a aprender no es una nueva asignatura o área de estudios. Implica ante todo una revisión profunda de la concepción misma de educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aprender a estudiar

Dentro del aprender a aprender tiene un lugar específico el aprender a estudiar. No son la misma cosa: se suele estudiar sin aprender y se puede aprender sin estudiar. En la enseñanza de las habilidades para el estudio se encuentra una clave importante para lograr un aprendizaje y una enseñanza más eficaces (Selmes, 1988).

Ocupado en el punto de vista de la enseñanza, el sistema educativo se ha desentendido de cómo estudian los alumnos. Ha dado por obvio que enseñar equivale a aprender y que estudiar equivale a aprender, que la capacidad y la habilidad para estudiar vienen "dadas" o se adquieren a través del propio estudio, o que se desarrollan con la edad. En cualquier caso, el sistema escolar ha asumido que dichas capacidades y habilidades son asunto del alumno y de su familia (y de la madre en particular). A los profesores se les capacita en una materia y en cómo enseñarla, pero no en cómo enseñar a sus alumnos a estudiarla.

Investigaciones hechas con estudiantes de secundaria muestran que éstos tienen dificultades generalizadas en el estudio, relacionadas con: pereza, concentración, dependencia del maestro, motivación y desorientación acerca de cómo emprender las tareas, etcétera. Algunas dificultades específicas incluyen: tomar apuntes, discriminar y recordar información importante, organizar la lectura, recordar lo leído, relacionar las pruebas con los argumentos, ser crítico con lo escrito, concentrarse en hechos y descripciones, organizar el tiempo de estudio y el esfuerzo, cumplir los plazos establecidos, superar la pereza, tomar iniciativas independientes y romper con la dependencia de los profesores. Los propios métodos de enseñanza contribuyen a reforzar estas dificultades. Es más bien reciente el reconocimiento de éstas por parte del sistema escolar y la preocupación por buscar una respuesta institucional a las mismas. No obstante, donde esto se ha dado, la "solución" ha sido ofrecer la enseñanza de habilidades para el estudio como una opción general, a cargo de los profesores de cada disciplina, entendiéndolo como una preparación para los exámenes antes que como una ayuda para mejorar el aprendizaje en general y a lo largo de todo el periodo escolar.

Hoy en día parece estar tomando mayor conciencia del problema y de la responsabilidad del aparato escolar en él. Se acepta que la capacidad para estudiar no es completamente innata y que se puede enseñar a mejorarla. Paquetes didácticos—incluyendo impresos, audio y video— para enseñar algunas

habilidades básicas de estudio han empezado a cobrar auge en algunos países desarrollados. No obstante, lo que se propone es una solución más sistémica, en el sentido de que: la enseñanza de cada asignatura incluya esto como contenido expreso y se establezca un área específica para toda la enseñanza básica, incluyendo entre otros, la reflexión acerca del aprendizaje, la lectura, el tomado de notas, la escritura y el repaso (Selmes, 1988).

Aprender a enseñar

Una parte importante del control y el poder que ejerce el sistema educativo sobre estudiantes, padres de familia y la sociedad en general radica en el monopolio de la cuestión educativa por parte de directivos, administradores y docentes. La participación de los padres es posible y tolerada en tanto no involucre el ámbito técnico-pedagógico-académico. Los alumnos "reciben" educación, sin saber ni preguntarse por qué se les enseña lo que se les enseña y de la manera que se hace. Contenidos, objetivos, métodos, sistemas de evaluación y promoción, constituyen una caja negra para el estudiante, que vive no sólo con resignación, sino con comodidad su alienación pedagógica. Paradójicamente, la educación no enseña sobre educación. Se cree que ésta es buena y útil sólo para quienes van a hacerse maestros (sin embargo, se enseñan literatura o psicología a quienes no necesariamente van a ser literatos o psicólogos) (Torres, 1992).

Enseñar es una de las mejores maneras de aprender pues obliga a organizar y sistematizar las propias ideas. La aptitud para enseñar está al alcance de todos y puede ser desarrollada expresamente y desde temprana edad, como parte de las actividades escolares en el aula. Por lo demás, saber enseñar aparece como una necesidad de toda persona no única ni necesariamente para ejercerla en una situación formal de enseñanza, sino en todo tipo de relación interpersonal (familia, trabajo, etcétera). Por ello, se plantea que nociones fundamentales de educación y pedagogía deberían incorporarse en el currículo de toda educación básica (Osborne, 1990; Torres, 1992).

Aprender a recuperar el conocimiento

Hay quienes argumentan que "adquirir conocimientos" es un objetivo educacional inadecuado y mal formulado, porque lo que verdaderamente

importa no es tenerlos almacenados, sino ser capaz de recuperarlos de la memoria en el momento oportuno y con un determinado propósito. El sistema escolar se ha centrado en las estrategias de almacenamiento de la información, sin prestar atención a la capacidad de los alumnos para recuperar esa información. A pesar de la centralidad que ocupan las estrategias memorísticas en la enseñanza tradicional, el sistema no se ha preocupado por mejorar esa capacidad de almacenamiento. Se ha dado por sentado que memorizar (almacenar) es una capacidad innata que, por tanto, no requiere entrenamiento, al mismo tiempo que se ha dado por sentado que memorizar equivale automáticamente a recordar (recuperar de la memoria). Nada de esto es así. Tanto la memoria como la capacidad de recuperar el conocimiento de ella pueden ser mejorados mediante procedimientos sistemáticos.

Siendo la memoria el recurso didáctico por excelencia en que se apoya el sistema educativo, asombra la escasa comprensión que en el ámbito escolar se tiene respecto a ésta, sus procesos y mecanismos. Puede entenderse por qué, entonces, una mejor comprensión de cómo opera la memoria y la recuperación del conocimiento, adquiere relevancia para desentrañar y superar la práctica pedagógica tradicional. La diferenciación entre almacenamiento y recuperación de la información, por ejemplo, permitiría a maestros y alumnos diferenciar los distintos tipos de memoria y reconocerlos para sí mismos, comprender mejor el por qué de esos "olvidos" que se atribuyen a ineptitudes personales, estar en mejores condiciones para manejar la frustración que ello supone cotidianamente en la rutina escolar de unos y otros, entender la importancia de desarrollar la memoria por comprensión, etcétera.

Aprender a aplicar lo aprendido

Cualquier propuesta respecto de la pertinencia de los contenidos no puede dejar pasar por alto el viejo divorcio que existe entre lo que se aprende en la escuela y su aplicabilidad en el mundo exterior, brecha que algunos caracterizan en términos de un verdadero "bloqueo" (Riviere, 1990; Selmes, 1988) y que tiene que ver con la pertinencia no sólo de los contenidos, sino de los métodos y las situaciones de aprendizaje. El sistema escolar debería reconocer esa brecha como punto de partida y asumir la aplicabilidad del conocimiento no sólo como un objetivo, sino como un contenido expreso de estudio y análisis, de modo de facilitar la transferencia de la escuela a la vida, del conocimiento a la acción.

Esto adquiere particular relevancia para un enfoque basado en las necesidades básicas de aprendizaje para el cual el objetivo último del aprendizaje no es el conocimiento, sino la capacidad de usarlo.

El conocimiento científico

Más allá del peso que se asigne a éste en el currículo y en la educación en general y del reconocimiento de la necesidad de incorporar el saber común, se asume la necesidad de poner el conocimiento científico al alcance y al servicio de todos los miembros de la sociedad. Hoy en día parece claro que el desigual desarrollo y apropiación de la ciencia y la tecnología están contribuyendo a acentuar la (y a crear nuevas formas de) exclusión entre los países y en el interior de cada país (Gelpi, 1990).

La idea de "ciencia" que ha primado en los sistemas educativos es la de asignaturas bautizadas como tales, desarrolladas en determinado horario y bajo la conducción de profesores específicos ("clases de ciencia", "profesores de ciencia", etcétera). Por otra parte, la ciencia se ha considerado privativa de ciertos sectores sociales, edades, niveles educativos, profesiones y ocupaciones, útil únicamente para aquellos que continuarán estudios y optarán por carreras científicas o técnicas. Todo esto exige una profunda revisión. No se trata de encajonar el conocimiento científico en una o más asignaturas, sino de entenderlo como componente fundamental de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, como método de pensamiento y acción en todos los campos del saber. Son todos los profesores, y no únicamente los "profesores de ciencias", quienes requieren ocuparse del conocimiento científico y de su propia formación y actualización científica. Tampoco corresponde a una edad, un estrato o un nivel determinado de los alumnos: tener acceso al conocimiento científico es parte consustancial del derecho de toda persona a la educación, desde la infancia. Por todo ello, "parece urgente precisar por qué y cómo enseñar ciencia en la educación básica, a partir de las exigencias y de las disponibilidades existentes en cada país" (Schiefelbein, 1989b).

La noción de "ciencia", en el ámbito escolar, está fuertemente asociada a las ciencias formales y naturales, mientras las ciencias sociales –aun y si son llamadas tales– se dejan de hecho fuera de la categoría de ciencia. De cualquier modo, el tratamiento de las asignaturas consideradas científicas tiene poco de

científico. Siendo el conocimiento científico resultado de un largo y complejo proceso histórico, un conocimiento en permanente revisión y perfeccionamiento, hoy en día sujeto a grandes y rápidas transformaciones, en el ámbito escolar dicho conocimiento es presentado como la verdad eterna, inmutable, incuestionable. Ni las ciencias naturales se enseñan como tales (por ejemplo, se hacen experimentos sin explicar el papel que juegan éstos en la forma de conocer de la ciencia empírica, no se explica qué es la ciencia empírica ni su método, las leyes científicas se presentan como si fueran definiciones, no se dan rudimentos necesarios de la historia de las ciencias, de los orígenes de ese tipo de conocimiento, de su evolución y rectificaciones, etcétera). El problema de la verdad y cómo obtenerla eventualmente, no aparece. Las matemáticas se enseñan sin explicar que se trata de una ciencia que también tiene historia. No se explica cómo fueron surgiendo los diversos conceptos de números a medida que se iban definiendo como factibles nuevas operaciones. Se enseñan elementos operatorios mecánicamente, incluso con aplicaciones posibles, generalmente sin referencia a problemas concretos (por ejemplo, cómo y cuándo se vuelve útil calcular el volumen o la superficie del aula). Tampoco se plantea —en este caso siendo obvia— la relación entre matemáticas y ciencias fácticas (física, biología).

El tratamiento de las ciencias sociales es particularmente deficitario (y parte de sus efectos es la notoria devaluación de esta área en el currículo, así como la falta de interés de los alumnos en la misma). Las ciencias sociales se enseñan como un conjunto de datos (nombres, fechas, lugares, cifras) o conjuntos de partes (alturas de montañas y cadenas, sistemas hidrográficos, sistemas nerviosos, etcétera) sin que se trabajen los conceptos de mecanismo o sistema, claves para comenzar a ver el sentido y la posible unidad de las ciencias. Incluso pueden plantearse tipologías sin ningún intento de explicación científica de la clasificación. Se presentan los hechos, pero no se explicitan las interpretaciones, sus criterios de validez, los principios que las rigen (el punto de partida o la matriz cultural, social e histórica y el papel que juega en la interpretación, etcétera). De hecho, la categoría de "sociales" sería un caso de haber abandonado la enseñanza disciplinaria y entrar por "asuntos", como en las enciclopedias, sin un sentido que vaya más allá que saber lo que se debe saber para el examen.

Un problema central del currículo de ciencias es el de la repetición. Año tras año, nivel tras nivel, vuelven a tocarse los mismos temas, planteados de la misma

manera y con los mismos elementos. Si bien la repetición es necesaria, lo es bajo la forma de retomar un asunto de manera cada vez más compleja, problematizando lo que antes fue presentado como verdad indiscutible, en una espiral ascendente, no en círculos. En general, parecería que la configuración de los programas gira alrededor de "temas", no de problemáticas, por lo que los maestros pueden perfectamente dar vueltas en círculos (con el agravante de que un mismo maestro no acompaña el proceso, dada su estamentación por niveles). Un programa de educación básica debería tener una estrategia de cómo ir ascendiendo en el conocimiento y la problematización, identificar qué habilidades deben desarrollarse en cada etapa, cómo deben ir construyéndose nociones y conceptos, siguiendo tácticas de rectificación/superación programadas. Debería plantear cómo los conocimientos disciplinarios deben irse asociando, integrando, cuestionando uno a otros; cómo debe irse desarrollando el espíritu crítico, cómo deben irse sustentando los valores que se quiere inculcar con prácticas que permitan encarnarlos, etcétera.

Una formulación epistemológica de la enseñanza del conocimiento científico plantea diversos problemas: ¿mediante qué procedimientos se produce el aprendizaje de las ciencias en situación escolar?, ¿qué conceptos científicos son relevantes como núcleos estructuradores de ese aprendizaje?, ¿cómo se relacionan entre sí esos conceptos?, ¿cómo se profundiza en ellos teniendo presente el desarrollo cognoscitivo de los alumnos? (*Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989). Al respecto, se reconoce la particular importancia que tiene, en la enseñanza del conocimiento científico, el partir de los preconceptos o esquemas cognoscitivos previos tanto de los niños como de los jóvenes y adultos, para ir construyendo un nuevo conocimiento a través de aproximaciones sucesivas, así como la utilidad que tienen, en la enseñanza de las ciencias, las redes o tramas conceptuales.

Problema fundamental de todo currículo es la identificación de núcleos conceptuales básicos que sirvan de eje y cimiento en la construcción del conocimiento científico. Entre dichos conceptos estructurantes, en la bibliografía consultada se mencionan los de: sistema, cambio, duración, energía, fuerza, tiempo histórico, la relación causa-efecto, la diferencia entre opinión y hecho (clave para poder enfrentarse críticamente al propio discurso y al de otros), la noción de lo que es comunicación (comunicación interpersonal como base de toda relación), el paso de lo subjetivo a lo objetivo, de lo global a lo analítico (Pages, 1990; UNESCO, 1990).

¿Abandonar las disciplinas?

Adoptar un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje, ¿significa abandonar las disciplinas? Esto es lo que podría entenderse del texto de la Recomendación de PROMEDLAC IV, el mismo que está formulado en los siguientes términos:

Tender hacia la actualización, coherencia y mayor flexibilidad en el currículo, *pasando de uno basado en disciplinas hacia otro sustentado en la satisfacción de necesidades de aprendizaje individuales y sociales* (UNESCO-OREALC, 1991b) (subrayado nuestro).

Entender este nuevo enfoque curricular como una opción entre disciplinas científicas y necesidades básicas de aprendizaje puede significar dejar fuera del proceso educativo la enseñanza de las ciencias y abrir las compuertas del caos, la improvisación y la empiria en la formulación de un nuevo currículo para la educación básica.

El enfoque científico viene organizado en disciplinas. Cada disciplina encara el estudio de cierto campo de aspectos de la realidad, más que de hechos empíricamente concretos. Los "hechos" mismos (económicos, sociales, biológicos, etcétera) son definidos disciplinariamente. Si bien esto genera el problema usualmente reconocido como la necesidad de articulación/interacción interdisciplinaria o de la agregación de disciplinas (enfoques multidisciplinarios) o bien la alternativa transdisciplinaria a partir de alguna disciplina que se abre a otros enfoques y los va integrando y a la vez transformándose, ese problema —nos guste o no— nunca ha terminado de resolverse. Es un problema continuo que necesariamente se resuelve de manera dialéctica: cada encuentro con la realidad práctica desde enfoques disciplinarios muestra las limitaciones de los mismos; cada vez que se reflexiona sobre las prácticas empíricas basadas en intuiciones o experiencias decantadas se advierten las posibilidades adicionales que abre el enfoque científico.

La relación práctica/teoría (sistematización de conocimientos empíricos, haciendo abstracción de muchas condiciones existentes para captar aspectos esenciales de la realidad), dentro del proceso educativo, puede entenderse como la aplicación de los varios conocimientos disciplinarios a situaciones y problemas concretos (salud, producción, el mismo proceso de aprendizaje, etcétera). Esto se hace desde las disciplinas, no desde la realidad misma. Caso contrario se cae en un caos de aspectos y datos sin límite sobre cada situación,

y se da pie al empirismo (supuesto de que con sólo observar y manipular la realidad se adquiere conocimiento sobre ésta, sin necesidad de formalizar, modelizar, desarrollar un método riguroso, etcétera). Vincular teoría y práctica es la clave para resolver un conocimiento disciplinario que desgaja la realidad sin reconstruirla, pues ello fuerza a la multidisciplinariedad o transdisciplinariedad, permitiendo advertir las limitaciones y ventajas de las disciplinas. Renunciar a la disciplinariedad es renunciar a la formación científica, o bien dejarla como monopolio del maestro, que "sabe" qué factores o relaciones destacar de los hechos "concretos" analizados.

En todo caso, en esto –como en otras cosas– parece indispensable diferenciar el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, diferenciar la enseñanza de la ciencia o las ciencias como tales (lo que exige un enfoque disciplinario) y la enseñanza sobre la realidad haciendo para ello uso de la ciencia (lo que supone una aproximación multidisciplinaria) e identificar, en cualquier caso, los objetivos en función de un proceso de formación concreto y sus fases.

Los valores y actitudes

Desarrollar determinados valores y actitudes considerados positivos (e incuestionables y universalmente válidos) para el individuo y la colectividad ha sido uno de los puntos nodales de todo currículo. Hay, de hecho, un conjunto de valores y actitudes que viene formando parte del currículo latinoamericano, como expresiones de lo "deseable", vinculado fundamentalmente a nociones de orden, disciplina, esfuerzo, respeto, obediencia, coherencia, racionalidad, etcétera.¹⁷

Entre los valores y actitudes comúnmente destacados (como objetivos a desarrollar a través de la educación) encontramos: honestidad, creatividad, actitud crítica, solidaridad, cooperación, trabajo en grupo, aprecio por aprender, perseverancia, etcétera. Desde posturas críticas de la educación tradicional se han enfatizado la actitud crítica, el pensamiento autónomo, la solidaridad y lo grupal, mientras los principales valores cuestionados han sido el individualismo, la pasividad, el conformismo, etcétera.

El ámbito de los valores y las actitudes ha tendido a ser vinculado al llamado "currículo oculto". Varios autores plantean, sin embargo, que no hay razón

¹⁷ Nótese que estos son precisamente los "fantasmas racionales" en los cuales se propone profundizar para develar su papel en la cultura escolar tradicional (Magendzo, 1991b).

para centrar en éste la reproducción o transformación de los valores, pues en ello intervendrían tanto los aspectos de relación social como los aspectos didácticos. La propia estructura social de la escuela tiene un papel en la adquisición de valores (Gimeno Sacristán, 1985).

El discurso escolar habla de "inculcar" valores. Tal inculcación recurre fundamentalmente a la verbalización, a la fijación de un conjunto de normas y patrones (de conducta, de orden, de relación con los demás) que deben cumplirse, recurriendo normalmente más a la imposición que a la persuasión. Asimismo el "desarrollo de actitudes" ha sido entendido más que nada como una insistencia sobre normas antes que como el desarrollo de la capacidad de comprensión de los alumnos acerca de aquello que se espera de ellos, con el fin de que tomen decisiones responsables. Ésta, de hecho, sería la única manera de garantizar actitudes estables (Delval, 1990).

En cualquier caso, destaca la ambigüedad y la marcada incoherencia con que, en el ámbito escolar, se maneja el sistema de valores. Lo normado en el discurso puede ser sistemáticamente negado en la práctica (exaltación de la verdad, la honestidad, la lealtad, la solidaridad), alimentado por las propias reglas del juego escolar que fuerzan a profesores y alumnos a la violación de estas normas (el engaño, la trampa, la mentira, están de hecho institucionalizados bajo diversas formas). Todo este mundo de contradicciones e incoherencias entre los valores formalmente inculcados y las actitudes realmente estimuladas, permanece oculto, sin tematizarse ni problematizarse.

¿Cómo se aprenden y desarrollan valores y actitudes? ¿Cómo se aprende a ser responsable, crítico, creativo, solidario, respetuoso de los demás, perseverante? Poco se dice en general al respecto, limitándose a enunciar el objetivo mas no el procedimiento por el que se pretende llegar a él. Literatura reciente permite profundizar en algunas posibilidades concretas como son la educación en la comprensión o la educación en la discusión. La discusión, en particular, parece tener grandes potencialidades para el desarrollo de varias de estas cualidades, si se hace como un genuino ejercicio de expresión y debate, en el contexto de un respeto colectivo hacia las ideas de los demás, de un papel docente no autoritario ni correctivo, de un ambiente que favorezca el pluralismo y la democracia. Todo esto, obviamente, exige un contexto escolar muy diferente del que conocemos y, por ende, una transformación sustantiva del mismo.

Posiciones que se ubican en la perspectiva de la construcción de una nueva racionalidad, superadora de la racionalidad instrumental (Magendzo, 1991b),

plantean la necesidad de recuperar la dimensión valórica de la vida humana, de la acción social y de la acción educativa en particular. Se cuestiona el fuerte énfasis sobre los aspectos cognoscitivos y la exclusión de los componentes éticos, la sensibilidad (valores, sentimientos, emociones, intuiciones, fantasías) y se propugna la necesidad de perspectivas alternativas que incluyan la deliberación moral y la presencia de valores en la acción colectiva (Bastía, 1991). En esa línea, se afirma "la necesidad de alcanzar una situación social en la cual cada individuo interesado en crear un nuevo orden social pueda, utilizando la razón en forma activa, involucrarse en procesos de argumentación racional que permitan el cuestionamiento, interpretación, creación y desarrollo de nuevos valores" (Bastía, 1991).

El tema planteado nos remite a la posibilidad/necesidad de pensar que no únicamente en el plano de los contenidos, sino también en el plano de los valores y las actitudes es preciso reconocer la diversidad cultural, social e individual. ¿De dónde provienen los valores? ¿Quién define lo moralmente válido? ¿Quién y con qué criterio define que tales valores y actitudes son los deseables para el conjunto social? ¿Es posible defender la existencia de valores universales?, etcétera.

Por lo demás, parece indispensable empezar a formular valores y actitudes con un nivel mayor de concreción, superando el nivel de generalidad con que usualmente son formulados (justicia, respeto, democracia, etcétera), con el fin de contribuir a su contrastación con la práctica y los hechos concretos de la cotidianidad (por ejemplo, respetar la opinión de los demás aunque sea distinta a la de uno, no tirar basura fuera de los basureros, no discriminar a nadie por su color, edad, sexo, etcétera). En particular, el sexismo y el racismo, ocultos detrás de la enumeración de todos los valores, deberían manejarse explícitamente como tales, como campos de análisis y discusión no sólo en el aula escolar, sino en la formación docente.

Perspectivas y requerimientos del futuro

Cualquier planteamiento respecto de lo "necesario", hoy y aquí, en materia educativa, no puede dejar de tener en cuenta una previsión de futuro. La educación atada al pasado y al servicio de su reproducción, debe dar paso a una educación que se proyecta hacia el futuro, anticipándose a él, preparando a las personas para las transformaciones que les esperan, para que puedan no sólo adaptarse a ellas, sino orientarlas y dominarlas (UNESCO, 1990; Vilar, 1988).

El futuro que se avizora está caracterizado por cambios vertiginosos y radicales en diversos órdenes, lo que exigirá no sólo adaptabilidad, sino capacidad de predicción, versatilidad, habilidades múltiples. Se avizoran, en particular, cambios radicales en las estructuras productivas, lo que dará lugar a nuevas ocupaciones y a la creación de inéditas estructuras de empleo (Gelpi, 1990), afirmándose que 70% de los empleos que niños y jóvenes ocuparán de aquí a diez o veinte años serán empleos nuevos (Adishesiah, 1990). Todo ello exige volver a insistir en el conocimiento general antes que en el especializado. La información será cada vez más masiva y diversificada, lo que exige capacidad para seleccionar y discriminar, así como para enfrentar críticamente todo tipo de mensajes (no sólo los de los medios masivos de comunicación). De diversos lados se propone, en este sentido, una pedagogía de la comunicación (pedagogía audiovisual, lectura crítica de mensajes, análisis del discurso) incorporada como contenido y como método a la enseñanza tanto formal como no formal.

En la bibliografía producida en los últimos años en torno al futuro del mundo y las transformaciones que ello plantea a la educación, se repiten nociones tales como: cambio, innovación, creatividad, selectividad y versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes (e impredecibles), capacidad de discernimiento, actitud crítica, interdisciplinariedad, diversidad, identificación y solución de problemas, aprender a aprender, educación permanente, etcétera.

Como valores y actitudes importantes a desarrollarse en la educación del futuro se mencionan: el respeto a los demás, el sentimiento de solidaridad y justicia, el sentido de responsabilidad, la estima del trabajo humano y de sus frutos, los valores y actitudes concernientes a la defensa de la paz, la conservación del ambiente, la dignidad y la identidad cultural de los pueblos y "otros valores llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo" (UNESCO, 1990). Se destaca el valor de la creatividad, la criticidad, la versatilidad, la capacidad de discernimiento, el autodidactismo, el aprender no sólo a adaptarse al cambio, sino a anticiparlo, el aprender no sólo a resolver problemas, sino a reconocerlos (UNESCO, 1990).

Dadas las condiciones cambiantes del mundo de hoy, que se avizora seguirán acentuándose, la capacidad para anticipar se plantea como una necesidad básica de aprendizaje. El mundo del futuro exige "aprender a adivinar 'cosas desconocidas' de manera pragmática y probabilística" (WCEFA, 1990b), por lo

que adquiere creciente importancia el desarrollo del pensamiento probabilístico, cuya incorporación al currículo regular se sugiere (UNESCO, 1990) desde las primeras clases de primaria (Malitza, 1990).

Estudiosos del tema en diversas latitudes afirman que los contenidos se verán afectados por la cada vez mayor atención prestada a: lo interdisciplinar, la cultura general, la utilización de las lenguas maternas como lenguas de enseñanza, la educación física (UNESCO, 1990). En cuanto al desarrollo del conocimiento científico, se observa una tendencia a la integración de las ciencias, dada la extensión de campos interdisciplinarios (Osborne, 1990), así como una disminución de los desfases entre la disciplina como tal y la materia enseñada debido a: la orientación cada vez mayor de la ciencia hacia las aplicaciones prácticas, la circulación masiva y rápida de la información, la importancia creciente dada a la formación y a los currículos flexibles (Malitza, 1990).

Ante el crecimiento espectacular del conocimiento científico se plantean tres problemas en la relación ciencia/sistema educativo: cómo evitar que el alumno se pierda en la masa de información cada vez más compleja creada por el desarrollo científico; cómo acortar los plazos asombrosamente largos que median entre el descubrimiento y la producción científica, por un lado, y su incorporación al sistema escolar, por otro; cómo superar el rezago científico en los países en desarrollo, cuyas facultades de ciencia presentan enseñanzas que ya están superadas (Adiseshiah, 1990). Se propone concretamente, para el currículo de ciencias, aislar de la masa de los descubrimientos científicos aquellos con un valor real y duradero y traducir los conocimientos científicos a un lenguaje accesible a los niños, en tanto ambas cosas retrasan la incorporación del conocimiento científico al currículo (Malitza, 1990). Se plantea, asimismo, la necesidad de desarrollar desde muy temprano una actitud abierta y crítica hacia la ciencia, tomando conciencia de su capacidad tanto de construcción como de destrucción.

La mayor información, así como la aparición de formas y métodos nuevos de adquisición del saber, exigen modificar el modelo de acumulación de conocimientos en favor de una enseñanza que privilegie la adquisición de mecanismos y métodos que permitan descubrir, seleccionar y utilizar los nuevos conocimientos, así como comprender e interpretar los hechos y fenómenos de manera integral (UNESCO, 1990). Esto supone desarrollar en todas las edades y como componente central de todo currículo, los conocimientos, valores y actitudes que posibiliten a las personas aprender a aprender: espíritu metódico y crítico,

capacidad de discernir, interpretar y elegir la información, capacidades de observación, análisis y razonamiento, etcétera. De ahí que, entre las cualidades del futuro, adquiere particular énfasis el autodidactismo (en la perspectiva del aprender a aprender y la educación permanente), vinculado a cuestiones tales como: el aprecio por aprender, el autoesfuerzo, la perseverancia, la sistematicidad. El deseo de continuar cultivando actividades intelectuales, el querer aprender, se plantea como problema central de política escolar y pedagógica.

La puesta en marcha de un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje

Las diversas lecturas de las propuestas de Tailandia

Los documentos de Tailandia (por el nivel de generalidad, la falta de contexto, la simplificación de los postulados, la ambigüedad e imprecisión conceptual, el carácter abarcador de la propuesta, el ocultamiento del conflicto y la contradicción, etcétera) dan para lecturas muy diversas. De ellos pueden desprenderse tanto una revolución educativa como reacomodos superficiales y parciales. Una lectura radical de la propuesta de Tailandia (y de la realidad misma de América Latina) indica la necesidad no de una reforma escolar, sino de una reforma educativa profunda.

Plantear la necesidad de currículos diferenciados, flexibles, pertinentes, actualizados, orientados a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, puede llevar a hacer más de lo mismo, acentuar algunos énfasis o introducir modificaciones menores, o bien a revisar de manera completa e integral el modelo curricular y educativo vigente. Dentro de una concepción estrecha de currículo y contenidos curriculares, las necesidades básicas de aprendizaje pueden limitarse al ámbito de los contenidos y el nuevo enfoque expresarse en modificaciones en los planes de estudio y/o en los textos escolares. Una visión estrecha de educación básica puede limitarla a la enseñanza primaria, la educación formal y los niños, dejando de lado la educación inicial, la no formal, los

jóvenes y los adultos. Puede, asimismo, centrarse en la educación escolarizada, dejando afuera los otros oferentes de educación básica (familia, medios, trabajo, etcétera).

La Recomendación de PROMEDLAC IV, que recoge en lo fundamental los planteamientos de Tailandia, también da para diversas lecturas. ¿Cuál de las distintas versiones del cambio educativo es la que la comunidad mundial y los Ministros de Educación de esta región aprobaron, al firmar las respectivas declaraciones? ¿Cuál de estas versiones es la que están dispuestos a empujar los organismos internacionales y, en particular, la UNESCO?

La propia historia educativa de esta región muestra que los remozamientos del sistema, las soluciones parciales y puntuales, no han traído cambios sustantivos. Está claro, como lo revelan los estudios y la realidad misma, que el cambio requerido es profundo, urgente y de gran alcance. ¿Hay condiciones en este momento en la región para emprender este cambio?

Una lectura crítica de la propuesta desde América Latina

Antes de avanzar en la discusión de propuestas regionales o nacionales específicas y de su pertinencia y viabilidad, es indispensable someter a revisión crítica la propuesta misma, su consistencia y coherencia interna, así como su especificidad para esta región. Definitivamente, hace falta un mayor esfuerzo de conceptualización y profundización, así como una puesta en contexto en el momento y la realidad actual del mundo, de esta región y de cada país en particular.

Si el currículo es una representación cultural que se impone desde determinada óptica e ideología, ¿a qué visión corresponde esta propuesta orientada por las necesidades básicas de aprendizaje? También aquí caben comprensiones muy diversas acerca de cómo entender dichas necesidades, cómo percibir lo "básico" de ellas, las necesidades mismas. De estas diversas comprensiones derivan enfoques y modelos también diversos, algunos de los cuales pueden efectivamente guiar a una mayor equidad, eficiencia y calidad de la educación, mientras otros pueden llevar a una profundización de la inequidad, la ineficiencia y la baja calidad. Analizar cuidadosamente y discutir a fondo el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, explicitando sus componentes y sus implicaciones, parece por ello una exigencia previa a la puesta en marcha de cualquier propuesta.

¿Cómo entender lo "básico" de la educación básica y las necesidades básicas de aprendizaje?

Los clásicos pares teoría/práctica, instrucción/información, particular/general, conocimientos/valores y actitudes, concreto/abstracto, etcétera, más que a opciones nítidas aluden a énfasis que pueden depositarse en las decisiones acerca del tipo de educación y de hombre que se quiere forjar a través de ella. En dichas opciones y énfasis se juegan, en todo caso, los valores y las utopías que orientan las propuestas para la educación.

Centrando la cuestión en la educación básica y las necesidades básicas de aprendizaje, ¿se trata de formar individuos con capacidades para manejar problemas cotidianos, destrezas concretas, necesidades vinculadas a su realidad inmediata, o individuos con una formación más general, con una visión de totalidad, con capacidad para comprender y enfrentar realidades y situaciones ajenas y diferentes a la suya? ¿Se trata de propiciar una educación centrada en hechos y datos, en información útil para la vida práctica, o una educación que privilegie la comprensión de los conceptos, de los fenómenos, de los por qué, de las realidades complejas? ¿Se trata de apuntar a una educación con un sentido eminentemente práctico, utilitario, que dé respuesta a necesidades inmediatas de la supervivencia, el trabajo, las relaciones con los demás y con uno mismo, o a una educación que sienta bases para un desarrollo posterior de la persona, que incluya cuestiones tales como el placer de aprender por aprender, el placer estético, el disfrute pleno de la sexualidad, etcétera?

La necesidad de superar lo concreto y lo inmediato como criterio central para definir lo "básico" está presente en la propia Declaración de Tailandia al incorporar, dentro de esta dimensión, la noción de "cimiento para aprendizajes posteriores". Así pues, el propio aprendizaje constituye una necesidad básica: aprender a aprender (de la propia experiencia, de la experiencia de otros, de la experiencia generalizada presentada bajo la forma de teorías generales) pasa a ser una necesidad básica de aprendizaje en sí misma, como pueden serlo el lenguaje o la matemática, o el aprendizaje integral acerca de fenómenos complejos a fin de desarrollar a la vez una capacidad analítica (abstracción) y sintética (reconstrucción de lo concreto). Se trataría, en definitiva, de construir una matriz básica de conocimientos, valores y actitudes que constituya un piso suficiente para que el individuo pueda seguir un desarrollo más autónomo (con o sin participación en el sistema formal de enseñanza). Esto implica que

habría que pensar en diversos niveles de “basicidad”, no necesariamente referidos a los niveles de la enseñanza formal ni a un orden dado en el proceso de aprendizaje, tanto más si tenemos en cuenta que, para muchos, la educación básica es la única a la que accederán de manera sistemática.

En cualquier caso, para esta concepción de lo básico (en tanto matriz básica desde la que se gestarán los futuros valores, actitudes y conocimientos), satisfacer su necesidad implica dar una formación más o menos universal, combinando una formación general –que permita explicar fenómenos y predecir sucesos, estructurando un campo amplio del saber– y una formación más específica –que permita dar respuesta a requerimientos concretos de la vida cotidiana. Esto implica una estrategia colectiva y una división del trabajo explícita entre los diferentes estamentos involucrados en dicha formación básica (aparato escolar, familia, comunidad, medios de comunicación, etcétera).

Detrás de las necesidades básicas de aprendizaje hay la noción de un aprendizaje funcional, pero lo “funcional” debe incluir no sólo la posibilidad y la capacidad para utilizar los conocimientos adquiridos, sino también la utilidad de los contenidos para facilitar y realizar otros aprendizajes, así como para desarrollar las habilidades y estrategias que permitan planificar y regular el propio aprendizaje, es decir, el aprender a aprender. En este sentido, debe garantizarse que los contenidos de procedimientos se apliquen a diferentes ámbitos y contextos y prever situaciones en que sea preciso representarse la naturaleza del aprendizaje que se va a realizar, así como su sentido y pertinencia respecto de otras situaciones y circunstancias (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991).

Diversidad, heterogeneidad y pluralismo

El reconocimiento de la diversidad ha llevado al reconocimiento de lo heterogéneo. Pero ¿cómo entender lo heterogéneo, desde la perspectiva del currículo y los contenidos curriculares? ¿Dar a cada quien lo que quiere, lo que necesita, lo que pide? ¿Dar a cada quien lo que quiere y necesita sin saberlo, pues no conoce lo que hay para querer o necesitar? ¿Dar a cada quien lo que le corresponde de acuerdo con su medio, posición social, expectativa de futuro? ¿O dar a cada quien lo que le falta para ser igual a otro? ¿Asumir que hay diversidad en los puntos de partida y compensar para que haya homogeneidad en los puntos de llegada, o establecer la posibilidad de puntos de llegada también heterogéneos

(no objetivos comunes), dada la diversidad de contextos y su propia participación en la construcción dinámica de dicho conocimiento? (García; 1991).

El reconocimiento de la diversidad sigue siendo, de todos modos, restringido. Se admite la diversidad de las necesidades básicas de aprendizaje en virtud de los diferentes intereses/necesidades de los individuos, pero no se admite la existencia de intereses/necesidades diversos entre el nivel del individuo, el grupo y la nación. Se evade, en definitiva, la conflictividad social, es decir, la razón de ser y las consecuencias mismas de la diversidad. Se llega hasta lo diverso y lo heterogéneo, pero no hasta la aceptación del pluralismo como una característica no sólo de las necesidades básicas de aprendizaje sino del sistema educativo como totalidad.

Un sistema educativo pluralista sería uno en el que pudieran darse múltiples formas de organización de procesos educativos, que asuman variantes de los objetivos del sistema, que pudieran adoptar modelos pedagógicos y currículos diversos. La unidad del sistema plural estaría dada porque las variaciones posibles se darían dentro de una "envolvente" determinada por ciertos principios u objetivos comunes (aunque podría darse cierta emulación/competencia entre modalidades), así como por la articulación al subsistema de dirección/regulación educativa, que promovería la investigación objetiva comparativa para determinar alcances de cada variante, difundir resultados e inducir a la adopción generalizada de innovaciones exitosas. Pero esta "filosofía" no debería conducir al caos ("todo vale") ni fomentar diferencias inaceptables desde el punto de vista de los principios de la satisfacción de las necesidades educativas de todos. Requeriría accesibilidad a diversas modalidades independientemente de clase, etnia, región, etcétera.

La viabilidad de la propuesta

Inercia y cambio en educación

El sistema educativo se caracteriza por su histórica resistencia al cambio. El currículo es uno de los pilares fundamentales de esa inercia. La actual estructuración del currículo viene de muy atrás: cada materia tiene sus textos, sus manuales, sus profesores, sus especialidades, sus horarios. Cambiar esta estructura es cambiar el sistema educativo. ¿Hay condiciones para esta ruptura? ¿Cuáles son algunas de esas condiciones fundamentales requeridas? ¿Cuáles

de ellas pueden construirse ahora, en el actual contexto latinoamericano? Nos referiremos, en lo que sigue, a algunas de esas condiciones básicas.

La voluntad política para cambiar la educación

Sería equivocado creer que la suscripción de la Declaración de Jomtien o de la Declaración de Quito (PROMEDLAC IV) garantizan el compromiso y la voluntad política para asumir, como gobiernos y como naciones, lo contenido en dichas declaraciones. Los documentos mismos han sido poco divulgados y menos discutidos, incluso dentro del propio sector educativo. Los firmantes tienen escasa estabilidad en sus puestos (y poco peso en las decisiones de gobierno y de política), y sus reemplazos a menudo toman distancia de los compromisos asumidos por sus antecesores. No obstante que el reconocimiento de la "crisis educativa" se ha extendido rápidamente, estamos lejos –al menos en varios países– de haber completado el ciclo de la toma de conciencia del problema educativo, para pasar ahora a la conciencia del cambio y de su urgencia. Los maestros, agobiados por su nivel de vida y la frustración de su tarea, se mantienen en buena medida ajenos a la discusión, al planteamiento de alternativas, a la exigencia del cambio cualitativo. Los padres de familia cuentan poco todavía, y los alumnos, nada. El tema del consenso y la concertación cobra fuerza como tema, pero mucho menos como realidad.

La crítica al modelo curricular y pedagógico vigente

La "crisis" de la educación ha sido entendida y está siendo manejada por amplios sectores (incluido el educativo) en sus aspectos más superficiales. El acento sobre el "mejoramiento de la calidad" ha contribuido a hacer creer que de lo que se trata es de "mejorar" lo que se está haciendo. De ninguna manera puede afirmarse que en nuestras sociedades hay conciencia cabal acerca de la verdadera profundidad y complejidad de la crisis educativa. En lo que hace al currículo y los contenidos curriculares, predomina la visión simplista que se refiere a la obsolescencia de los contenidos, su falta de articulación entre los distintos niveles, la necesidad de métodos y técnicas más modernos, etcétera. De ahí que, una nueva propuesta curricular debe necesariamente partir de un análisis crítico del currículo vigente, que revele sus mitos, sus contradicciones internas, la imposibilidad de cumplir con los propios objetivos que se plantean en el marco de una cultura escolar que los niega en la práctica, etcétera.

El diseño de un nuevo currículo

Elaborar un currículo no es cosa sencilla ni rápida. Implica decisiones de gran complejidad y responsabilidad, requiere recursos humanos calificados y competentes. Rediseñar un currículo que responda a los nuevos tiempos y a las nuevas necesidades, y que pretenda resultar de un proceso participativo, incluyendo la consulta y el debate a niveles amplios en la sociedad, es asunto sumamente complejo. Elaborar una propuesta curricular que satisfaga a todos, por participativo que sea el proceso y abierto que se deje el currículo, es imposible.¹⁸ Repensar el currículo y los contenidos curriculares desde esta nueva perspectiva, implica competencias y calidades técnicas y humanas (no sólo conocimiento, sino apertura al cambio, flexibilidad, creatividad, versatilidad) que no abundan en el ámbito educativo y, en particular, en el ámbito gubernamental, ni tampoco están por lo general al alcance de los agentes (profesores, líderes comunitarios, padres de familia) cuya participación en la definición del currículo tan entusiásticamente se reclama. El diseño y la puesta en marcha de un nuevo currículo implica una tarea sistemática de formación de recursos humanos a todos los niveles, no sólo del profesorado.

La cuestión de la información y comunicación

En el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje cobra un lugar destacado la concertación de las acciones, la creación de un contexto político y social favorable, etcétera, mencionándose la necesidad de "educar al público en materias de interés social y para apoyar las actividades de la educación básica" (UNESCO/OREALC, 1990b). Sin una comprensión cabal de la prioridad y la urgencia de la educación, y de la educación básica en particular, no será posible ese contexto de apoyo indispensable. "Educar al público" en el propio tema educativo es fundamental. Calificar la demanda en educación es requerimiento de toda posibilidad de avanzar en este terreno. Todo implica una estrategia sistemática y sostenida de información y comuni-

¹⁸ La polémica encendida y persistente, de alto nivel, que ha suscitado la reforma española y, en particular, la reforma curricular, desde todos los sectores sociales, debatiendo uno por uno los elementos, áreas y componentes del currículo, es un ejemplo palpable de ello. Cabe destacar, asimismo, que los mejores recursos humanos del país, los mejores especialistas, han sido involucrados en esta tarea.

cación en torno al tema educativo, elemento usualmente descuidado en los procesos de cambio.

La cuestión de los oferentes/satisfactores de educación básica

La educación básica está concebida como educación permanente, no limitada a la escolarización. Lo que hay que saber excede a las posibilidades y los límites del sistema educativo formal. Como se desprende y enfatiza en la declaración de la conferencia, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje es algo que requiere "acciones y estrategias multisectoriales" y que compete a diversas instancias, entre las cuales tiene un papel prioritario –pero de ninguna manera único– el sistema formal. La familia, el trabajo, los medios de comunicación, se mencionan como satisfactores de dichas necesidades. Ello supone un redimensionamiento del papel educador/formador/instructor/ del aparato formal, y una división de tareas con esas otras instancias.

No obstante ser un lugar común la afirmación de que "la familia y los padres son los principales educadores de los hijos", la noción de educación está de hecho fuertemente vinculada al aparato escolar, a la presencia de un maestro. Lo mismo puede decirse del papel de los medios, cuyo papel "educativo" es puesto a menudo entre comillas, más desde la crítica que desde la propuesta. En esto pesa no sólo la arraigada ideología escolar que reduce saber a escuela y aprendizaje a maestro, sino una efectiva falta de clarificación y delimitación en torno al papel y al espacio educativos que les toca jugar, respectivamente, a la familia y a los medios de comunicación, respecto de la escuela. En particular, la relación escuela/familia sigue siendo no sólo ambigua, sino conflictiva en el plano de las responsabilidades educativas que le tocaría asumir a cada una (necesariamente diferenciadas, pero que por lo general no se diferencian: la madre se convierte de hecho en maestra sustituta y la maestra en madre sustituta).¹⁹

Desde la perspectiva de un nuevo currículo orientado por las necesidades básicas de aprendizaje, en el que pasa a tener importancia crucial el tema de la

¹⁹Es interesante considerar al respecto la nítida diferenciación de papeles hogar/escuela y madre/maestra que se da en el sistema educativo japonés, donde expresamente se adjudica al hogar y a la madre el papel permisivo, de apoyo y seguridad afectiva, y a la escuela/maestra el papel de asegurar las normas básicas para un buen desempeño escolar. Las educadoras, en Japón, son elegidas entre jóvenes aún no casadas y sin hijos, a fin de evitar que confundan su papel de maestras con el de madres. La formación de las maestras incluye este componente de la relación con los niños de manera específica (Schields, 1990).

participación comunitaria, de los padres de familia y de los propios alumnos, es preciso conceptualizar mejor y delimitar dichos ámbitos en relación con su papel en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. De hecho cabrá determinar, dentro del conjunto de éstas, cuáles pueden y deben ser satisfechas por el aparato escolar y cuáles entran bajo la competencia de otras instancias, estableciendo políticas coherentes y propuestas claras de complementariedad en las que se involucre a los diferentes organismos e instituciones oferentes de educación básica. La subrayada necesidad de "integración horizontal" entre la educación formal, no formal e informal requiere dar paso a propuestas concretas (modalidades, contenidos, mecanismos, etcétera).

La cuestión docente

La historia de las reformas educativas, dentro y fuera de la región, repite una constatación: la débil atención prestada a los docentes, piezas clave para la puesta en marcha de cualquier cambio educativo.²⁰ Esto resulta particularmente cierto en el campo del currículo, principal herramienta de trabajo del docente. Afectar el currículo es afectar profunda e integralmente su papel y su labor. Es el profesor quien, en última instancia, da cuerpo al currículo y define los contenidos. Si no comprende la propuesta ni está convencido de ella, la potencialidad del cambio se limita considerablemente.

Una propuesta responsable que abogue por un currículo nuevo, diversificado, flexible, abierto, no puede dejar de tener en cuenta lo que dicha propuesta implica, concretamente, para el profesorado. No sólo se trata de que no está preparado para ello (crisis de identidad, pérdida de su papel técnico-profesional, siendo hoy básicamente un ejecutor de planes y programas, con alta dependencia de los libros de texto, etcétera), sino que la oferta de apertura y autonomía no necesariamente es bienvenida (se da por supuesto que el profesorado quiere autonomía y participación, pero un currículo flexible, abierto, implica asumir una dosis extra de responsabilidad, tiempo, formación y autoformación). El viraje de un maestro que ejecuta a un maestro que crea, resuelve y decide, es enorme. Antes de optar por alternativas nuevas en este terreno, es pues preciso calibrar la magnitud de sus requerimientos y consecuencias.

²⁰ Vencer el extendido escepticismo entre el profesorado es, según afirma la revista española *Cuadernos de Pedagogía*, la prueba más difícil que viene enfrentando la reforma en España.

No se trata únicamente de mayor formación o profesionalización. Se trata, en primer lugar, de comprender quién es el docente y cómo le afecta un cambio de esta naturaleza, lo que implica anticipar y comprender el desconcierto, el escepticismo, las resistencias, los interrogantes, los temores, crear un clima de confianza y certidumbre, de expresión y debate amplios.

Se afirma que los nuevos tiempos (y, en particular, la redefinición de la función y naturaleza del aparato escolar) implican un nuevo papel docente, más amplio, más complejo, con más responsabilidades. Se afirma también que, pese a la influencia cada vez más extendida de la educación extraescolar y los medios masivos de comunicación, tiende a recobrar fuerza el valor de la enseñanza presencial, la interacción personal entre profesores y alumnos, en alguna medida como resultado de la prosperidad y declive al mismo tiempo de la tecnología educativa y las nuevas técnicas pedagógicas, en las cuales se habían fundado grandes esperanzas (en particular alrededor de la televisión escolar) y que hoy se han esfumado (UNESCO, 1990). Este "nuevo papel" del profesor incluye cuestiones tales como: ponerse al tanto de la renovación de las disciplinas básicas, iniciarse a veces en disciplinas nuevas, asimilar una pedagogía nueva basada en la interdisciplinariedad, seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas para poder dialogar con sus alumnos, preparar a los alumnos para la selección y utilización crítica de la información, iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica y en la pedagogía de adultos a fin de tomar parte en la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo y colaborar con los padres y la comunidad (UNESCO, 1990).

Se habla hoy en día de la necesidad de la "autonomía pedagógica" y la "profesionalización" docente; se afirma que la definición y puesta en marcha de un nuevo currículo requiere la participación de los docentes; se afirma, a propósito concretamente de las necesidades básicas de aprendizaje, que el papel del profesor en un currículo orientado de esta manera, se complejiza y hace más difícil, exige "mayores niveles de profesionalización del trabajo docente, asociados con modificaciones significativas en sus saberes profesionales y en sus condiciones de trabajo" (SEP-Conalite, 1991). Pero hace falta precisar en qué consiste la "autonomía pedagógica", qué se está entendiendo por (mayores niveles de) "profesionalización docente", cuáles son esas modificaciones requeridas en el plano del saber profesional y de las condiciones de trabajo, cuál es la naturaleza y el alcance de la participación de los docentes en el diseño y

puesta en práctica de un nuevo currículo y cuáles son los requerimientos concretos de formación para lograr todo ello. ¿Es cierto que este nuevo papel docente es más difícil? Y, si es así, ¿en qué sentidos y por qué es más difícil? En cualquier caso, no basta con adjetivar el nuevo papel, sino que es preciso analizarlo y especificar lo que éste implica en términos de un nuevo currículo de formación.

A pesar de la larga trayectoria de la formación docente, ésta no ha sido objeto de análisis minuciosos que permitan profundizar en el saber específico que se transmite a los docentes, con qué criterios se elige y transmite, etcétera (Cox, 1989b). La literatura disponible al respecto es muy normativa: describe el deber ser, el perfil ideal del maestro, no lo que se está haciendo efectivamente. El papel del profesor sigue estableciéndose básicamente a partir de las características esenciales de la educación o del ejemplo de los grandes educadores, o bien a partir de largas listas de virtudes y cualidades, más basadas en la vocación que en la formación (Noguera, 1985). Hoy en día se hace necesario redefinir el papel docente y especificar –igual que se hace para los alumnos– los conocimientos, las destrezas, las actitudes, los valores requeridos para este nuevo papel.

La formación docente actual responde al modelo curricular y pedagógico vigente: los profesores se forman como ejecutores autómatas de planes y programas. Reorientar el currículo de la enseñanza básica en el sentido propuesto significa pues reorientar totalmente la formación docente, en la perspectiva de ese papel más profesional, activo, participativo, creador, que se exige del docente. ¿Cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de los docentes respecto de, concretamente, un currículo diversificado, flexible, abierto, orientado por las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, como el que se estaría proponiendo? ¿Quiénes definen y cómo se definen estas necesidades básicas de aprendizaje?

Diversos estudios concluyen en propuestas concretas de formación docente (Muñoz Izquierdo, 1988; Filp, 1989; Ferreiro, 1989; Contreras, 1990) que vale la pena tomar en cuenta. Entre ellas se destacan los siguientes elementos:

- La formación docente entendida sobre todo como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre la propia práctica (en particular, la práctica concreta del aula, que es donde los maestros expresan sus pensamientos y concepciones), analizándola y confrontándola colectivamente con otros colegas, en grupo, rompiendo de esa manera con el aislamiento tradicional de la práctica pedagógica. Se propone dar preponderancia

a esta manera de entender la formación docente, más que a la formación inicial, al dictado de cursos, etcétera. Dentro de esto, debe propiciarse la reflexión del maestro sobre su papel, las visiones de sí mismo y de su proceso de aprendizaje. Estimular el registro escrito de la propia experiencia (en la medida que obliga a sistematizar y explicitar la propia práctica) se plantea asimismo como recurso fundamental de formación.

- La formación docente entendida no sólo como desarrollo de aspectos cognoscitivos, sino también relativos a actitudes y aspectos afectivos. Desde diversos lados se viene afirmando la necesidad de adoptar la relación maestro-alumno como criterio clave de formación, selección y evaluación docente. Estudios muestran que la actitud del maestro es determinante sobre el aprendizaje de los alumnos, más que su preparación (Arancibia, 1988), así como sus expectativas respecto de los alumnos.
- La formación docente debe incluir elementos para entender la cultura popular. Algunos estudios muestran que los maestros se comportan de manera diferente en escuelas de sectores medios y sectores pobres, tienen una visión negativa de los niños pobres, les juzgan a partir de sus familias y su medio, esperan poco de ellos y por tanto les exigen menos, no tienen conciencia de su desventaja de partida, etcétera, todo lo cual contribuye a reproducir el círculo vicioso de la baja autoestima y el bajo rendimiento escolar.
- La formación docente debe prever nuevas estrategias que permitan conectarse con los niveles de producción del conocimiento (universidades, centros de investigación, etcétera), a fin de aprovechar el conocimiento de científicos, tecnólogos y artistas que contribuyen a la investigación y a la construcción de los nuevos saberes (Gelpi, 1990).

Una nueva propuesta curricular como la planteada en torno a las necesidades básicas de aprendizaje implica, para el docente, estar en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo; estar preparado para identificar la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos, del tema tratado, etcétera

(Contreras, 1990); manejar criterios para saber seleccionar información, para convertir necesidades sociales en necesidades básicas de aprendizaje y hacer la respectiva traducción didáctica, etcétera. Si en manos de los docentes va a estar un currículo flexible, adaptable a las condiciones del medio y a las necesidades de los alumnos, tal y como éstas son interpretadas por el profesor, su comprensión y manejo no sólo de la cultura popular, sino de la problemática social en general resulta fundamental.

¿Cuál es la especificidad del conocimiento que deben poseer hoy en día los docentes? También aquí se plantea la disyuntiva entre saber general y especializado, entre formación profesional y formación en determinadas disciplinas. Hay quienes afirman que fortalecer la identidad docente no pasa por la formación profesional, sino por el manejo de un capital cultural general (o especializado) que supere los límites de los programas de estudio (Cox, 1989b), a fin de garantizarles una base de seguridad en el desempeño de su papel. Otros, ubicados en una perspectiva diferente de ese papel (UNESCO, 1990) y advirtiendo la gran debilidad pedagógica de la enseñanza básica actual (la preparación pedagógica de los profesores aparece, de hecho, como una de las variables que incide positivamente en el rendimiento escolar) (Muñoz Izquierdo, 1988), proponen privilegiar como saber específico del docente el saber pedagógico.

La cuestión del ritmo

La afirmación acerca de los largos plazos que operan en el cambio educativo (junto a la exigencia política de mostrar resultados) ha llevado, a menudo, a privilegiar acciones puntuales, coyunturales, de corto plazo, así como a justificar la lentitud y la falta de "visibilidad" de los cambios producidos. El "gradualismo", aplicado a la educación, no ha dejado buenos réditos en el pasado. Los cambios programados a cuentagotas, con la racionalidad del paso a paso, han terminado generalmente no cubriendo las etapas previstas y no llegando a los objetivos finales, no sólo debido a los cortos plazos de los periodos de gobierno, sino a la falta de una adecuada planificación estratégica.

Cambiar la educación implica, sobre todo, incidir con cambios significativos en el ámbito docente, proceso complejo, lento, de largo plazo. Reorientar el currículo desde una perspectiva que recupere el punto de vista del aprendizaje implica una transformación profunda de la enseñanza, que no se resuelve únicamente con (otro tipo de) formación docente, sino con un conjunto de medidas

(económicas, sociales, legales, etcétera) que resitúen y fortalezcan la función docente. ¿Cómo proceder, entonces? Ciertamente que la puesta en marcha de la propuesta supone que el profesorado la entienda y la asuma, pero no puede esperarse a completar este proceso para iniciar el cambio. En cualquier caso, se trata de acelerar el ritmo de los maestros, adoptando las medidas del caso que contribuyan en esta dirección.²¹

¿Atenerse al ritmo de los profesores o privilegiar el de los alumnos? ¿Respetar el ritmo del aparato escolar o el del país? Dejar el cambio en manos del aparato educativo formal, significa hipotecarlo indefinidamente. La exigencia y la dinámica del cambio necesariamente deben alimentarse desde afuera de éste, como una presión externa que requiere una amplia movilización social.

La cuestión de la revisión curricular permanente

Asumir una nueva propuesta curricular basada en las necesidades básicas de aprendizaje implica un reordenamiento profundo del currículo vigente. Pero, dada la acelerada transformación del conocimiento y la que seguirán experimentando las propias necesidades básicas de aprendizaje, éste puede volver a quedar obsoleto en pocos años. Tomar en serio la nueva propuesta, como un nuevo punto de partida, supone la instalación de un proceso y mecanismos permanentes de revisión curricular, incluyendo el seguimiento a la evolución de las necesidades básicas de aprendizaje. ¿Está América Latina preparada para asumir este cambio y todo lo que él implica no únicamente en el corto, sino en el mediano y largo plazos, teniendo en cuenta además la tradición de reformas parciales y esporádicas que caracterizan a esta región?

Requerimientos de investigación

Múltiples son los requerimientos de conocimiento y, por tanto, de investigación, que demanda la puesta en marcha de esta nueva propuesta. Múltiples son, de hecho, los consignados y sugeridos en estudios y evaluaciones realizados

²¹ En el plano pedagógico, por ejemplo, se propone recurrir a una "pedagogía de choque", es decir, a "situaciones movilizadoras" que permitan acelerar la identificación de la necesidad de cambio (Ferreiro, 1989). Esto, planteado en principio para el ámbito de la enseñanza de la lectura y la escritura, resulta válido para la formación docente en general.

en los últimos años, desde enfoques tanto globales como especializados. En términos generales, se constata que:

Existe un vacío de conocimiento en cuanto al punto de partida y, concretamente, aspectos claves vinculados a los currículos, los saberes efectivos y las necesidades básicas de aprendizaje tanto de alumnos como de maestros. ¿Cuál es el estado actual de planes y programas vigentes (analizando contenidos y objetivos por áreas), desde el punto de vista de su actualización, su relevancia, coherencia, etcétera, tanto de la enseñanza básica a nivel escolar, como de la formación docente? ¿Qué están aprendiendo y qué saben los alumnos? ¿Qué están aprendiendo y qué saben los docentes?²² Desde la visión amplia de educación básica a la que nos remiten las necesidades básicas de aprendizaje, es necesario incorporar al diagnóstico no sólo la escuela primaria, sino la educación inicial, la no formal, la de jóvenes y adultos, así como realizar estudios en la esfera de la llamada "educación informal" y en el papel de la familia y los medios de comunicación en ella.

La propia "identificación" de las necesidades básicas de aprendizaje supone una gran tarea de investigación (no sólo de participación y movilización social). Las expectativas y la demanda por educación sin duda se han modificado significativamente en estos últimos años (pérdida de valor de la educación como factor de movilidad y bienestar social dentro de un esquema general de deterioro de las expectativas, diversificación de la oferta educativa, etcétera). ¿En qué sentido se han modificado dichas expectativas no sólo para los pobres,²³ sino para los sectores medios y altos?

Hace falta recuperar y sistematizar innovaciones, particularmente en el terreno pedagógico y de contenidos, con criterios rigurosos y desde enfoques analíticos y críticos que permitan seleccionar experiencias verdaderamente innovadoras y relevantes, explicar y profundizar en sus aportes desde la perspectiva de un cambio curricular y pedagógico. Los criterios laxos de caracterización de lo "innovador", así como los enfoques descriptivos y acrílicos que han tendido a primar en este terreno, deben ser superados.

²² De hecho, un estudio diagnóstico de la educación básica, como el realizado en Uruguay por la CEPAL (CEPAL, s/f; 1990), sería recomendable para todos los países. Este estudio mismo, no obstante, está acotado a la escuela primaria y a la evaluación de aprovechamiento en dos áreas (lenguaje y matemáticas).

²³ Estudios concluyen que lo que los pobres demandan hoy a la escuela está fuertemente atravesado por la crisis económica y las necesidades de la supervivencia —comida, atención médica, seguridad, etcétera— antes que por la exigencia de aprendizajes efectivos (Espínola, 1989).

Aun dentro de los nuevos planteamientos, la noción de educación básica sigue centrada en la escuela primaria y la educación de los niños. La pedagogía misma y sus desarrollos recientes están focalizados eminentemente en la enseñanza y el aprendizaje del niño. Seguimos sabiendo muy poco acerca de cómo aprenden los jóvenes y los adultos (lo que incluye, claro está, el aprendizaje de los propios maestros).

Es preciso asegurar algunas condiciones generales en materia de investigación: una mayor coordinación intranacional y regional en materia de investigación educativa, a fin de racionalizar y optimizar recursos y esfuerzos; asegurar metodologías y procedimientos rigurosos, que permitan la confiabilidad y comparabilidad de los resultados (Muñoz Izquierdo, 1988); orientar pragmáticamente buena parte de las investigaciones hacia la definición de políticas, respondiendo a problemas y preguntas concretos, privilegiando la explicación sobre la descripción; vincularse e incidir de manera directa en las instancias de decisión y ejecución a fin de asegurar un mayor y mejor aprovechamiento de la información y los resultados de la investigación para la toma de decisiones en el ámbito educativo (Corvalán, 1988).

La cuestión de la cooperación

A nivel de cada país, la transformación educativa requerida sólo puede hacerse en un contexto de grandes consensos nacionales. Estado y sociedad civil, organismos gubernamentales y organizaciones populares, sistema educativo y familia, iglesia y medios de comunicación, etcétera, requieren asumir compromisos y papeles específicos dentro de esta estrategia. Las instancias de producción del saber (universidades, centros de investigación), hoy más que nunca deben fortalecer sus capacidades y vincularse a los requerimientos de la educación. Medidas especiales y reglamentaciones legales pueden ser necesarias como soporte a esta estrategia de cooperación (reglamentaciones respecto al uso educativo de los medios de comunicación, modificaciones a la legislación educativa en lo que hace el papel del Estado, el Ministerio de Educación, la familia, etcétera). Delimitar con claridad ámbitos, competencias y papel significa al mismo tiempo crear condiciones y/o facilitar apoyos específicos para que éstos puedan darse (por ejemplo, información pública transparente y permanente, creación de condiciones y mecanismos para la participación efectiva de los padres de familia, etcétera).

Resulta asimismo indispensable la cooperación subregional en todos los ámbitos y fases del proceso, incluyendo la investigación, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones, a través de las instancias y redes de cooperación ya existentes y, eventualmente, de nuevas instancias o mecanismos que se considere necesario crear *ad hoc*. En cualquier caso, parece importante también aquí partir de un diagnóstico de la situación de partida (por ejemplo, estado de la cooperación a nivel subregional y regional, evaluación crítica del funcionamiento de las actuales redes, etcétera). Es indispensable, por otra parte, identificar qué puede (y debe) hacerse a nivel de cada país y qué puede (y debe) hacerse a nivel subregional o incluso regional: investigación, diseño curricular, producción de materiales, etcétera. Cabe analizar la posibilidad de concentrar determinadas tareas (investigación, formación de recursos humanos, diseño de proyectos, etcétera) en centros rectores que orienten dichas políticas a nivel regional y/o subregional, con el fin no sólo de optimizar los escasos recursos y contar con mecanismos de compensación de diferencias entre países, sino de asegurar la pertinencia y calidad de dichas acciones, así como la relativa homogeneidad y comparabilidad de los procesos y sus resultados.

La posibilidad de plantearse estrategias comunes a nivel regional y/o subregional está en este caso respaldada por la propia existencia de una realidad educativa y una "cultura escolar" compartida, en sus rasgos esenciales por nuestros países, así como por la existencia de consensos básicos y utopías orientadoras que pasan, entre otras cosas, por el reconocimiento de la necesidad de superar y transformar dicha "cultura escolar". Por otra parte, las necesidades básicas de aprendizaje mismas trascienden el marco de lo nacional, abriendo de hecho posibilidades para establecer troncos y contenidos curriculares comunes (incluyendo tecnología educativa, paquetes didácticos, etcétera) entre países.

El intercambio de información, resultados de investigación, y experiencias es fundamental en este proceso. En ello juegan un papel clave los organismos internacionales y las redes de cooperación. Posibilitar y hacer efectivo este intercambio exige pensar no sólo en mecanismos de coordinación, sino de comunicación y difusión, garantizando una mediación adecuada entre la investigación y la producción académicas y los niveles de vulgarización que requiere llevar adelante esta propuesta sobre bases participativas y, en particular, con intervención de los docentes.



Algunos riesgos

Una nueva "moda"

No es la primera vez que en América Latina se plantea un cambio en educación. Las propuestas de cambio han venido en oleadas, con nuevos personajes y terminologías, y han perdido gradualmente terreno, cayendo muchas de ellas en el cuestionamiento, en el rechazo y luego incluso en el olvido. En los últimos 40 años hemos visto circular y derrumbarse diversas propuestas (teóricas, prácticas, de investigación, de acción), dejando a la larga la idea de que son "modas" que vienen y se van. En particular, los maestros parecen haber desarrollado sensibilidades especiales hacia estas "modas" y sus resistencias al cambio quizás deben entenderse también en esta línea (Ferreiro, 1989). ¿Qué garantiza que esta vez la "nueva visión" de la educación básica y el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje, en particular, no pasen a ser vistos como una nueva moda? Repensarla críticamente, darle consistencia, evitar intentos de puesta en marcha apresurada, parecen condiciones fundamentales.

Pasar de un polo al otro

Dados los esquemas blanco/negro y el consiguiente movimiento pendular que han primado en la educación latinoamericana, podríamos estar enfrentados una vez más a un intento simplista por buscar la solución en los contrarios, entendiendo los nuevos énfasis no como nuevos balances y articulaciones, sino como la negación o inversión de una postura anterior. Esto, que sucede ya con muchas oposiciones (por ejemplo, cantidad/calidad), puede ahora extenderse a otras surgidas de la propia propuesta (por ejemplo, centrado en la oferta/centrado en la demanda, centrado en la enseñanza/centrado en el aprendizaje, centrado en el profesor/centrado en el alumno, subestimación/sobrestimación del alumno, segmentación/integración curricular, urbanización/ruralización del currículo, conocimientos, valores y actitudes/actitudes, valores y conocimientos, único/diversificado, centralización/descentralización, currículo centrado en asignaturas/centrado en necesidades básicas de aprendizaje, currículo informativo/formativo, etcétera). Conociendo esta tendencia (y los efectos que trae consigo), parece necesario que la propia

formulación de la propuesta evite estas polarizaciones y advierta expresamente sobre este peligro.

Partir de cero o reproducir lo viejo con la apariencia de "nuevo"

La declaración y el propio marco de acción advierten acerca del peligro de partir de cero, llamándose a "recuperar lo mejor de lo existente". Esto, que es una tendencia real, puede llevar en este caso al caos, a intentos irresponsables de experimentación de nuevas ideas en el vacío (por ejemplo, proponer un cambio total de planes y programas, organizar "áreas cajón de sastre", plantear la autogestión o la descentralización a ultranza, exigir autonomía docente sin crear condiciones para ello, etcétera).

Pero existe también el otro peligro, el de la continuidad de lo viejo bajo la apariencia de "nuevo". De hecho, en el campo educativo existe una gran capacidad para absorber nominalmente un discurso de cambio y para vaciarlo de contenido en la práctica. La coexistencia de un discurso progresista y renovador y una práctica tradicional incambiada, es algo con lo que hemos aprendido a vivir. En este caso, puede adoptarse formalmente un enfoque basado en las necesidades básicas de aprendizaje sin que se modifique en lo fundamental el enfoque curricular y pedagógico vigente. Nuevos esquematismos pueden sustituir a los viejos (por ejemplo, rigidez en los criterios y parámetros para definir lo básico, mistificación de la demanda, rechazo al papel del especialista, etcétera). Todo esto, ayudado por el hecho mismo de que "lo nuevo" de la propuesta puede pasar inadvertido como tal para una ideología educativa para la cual responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos es lo que siempre ha hecho el sistema educativo. A la percepción de que no hay nada nuevo puede ayudar, asimismo, la continuidad terminológica (se trata, en su mayoría, de términos viejos a los que se busca reconceptualizar). Parece pues necesario establecer con claridad qué es lo realmente "nuevo" de esta propuesta, así como identificar qué de lo "viejo" es recuperable.

Entender lo "básico" en sentido estrecho y limitado

Lo "básico" de las necesidades básicas de aprendizaje puede interpretarse estrechamente en el sentido de lo inmediato, lo concreto, lo útil, lo aplicable directamente a la vida cotidiana, a las necesidades de la supervivencia, al aquí y ahora.

Tratar de que toda elección de un contenido responda a un claro "para qué" puede llevar a entender y aplicar lo "básico" efectivamente en el sentido de "mínimo", de "elemental", achatando considerablemente el currículo y los contenidos curriculares (por ejemplo, anular la teoría, el conocimiento de orden general, la ciencia, la historia, etcétera) y a agrandar aún más las diferencias entre sectores y grupos (por ejemplo, para qué enseñar a leer libros al niño campesino, o enseñar a las mujeres adultas nociones de tecnología, etcétera). Ese riesgo se torna concreto si tenemos en cuenta la propuesta de un currículo flexible a ser adaptado y ejecutado por docentes que como muestran diversos estudios tienen una baja valoración y bajas expectativas respecto de los alumnos de familias pobres.

Resulta pues fundamental avanzar en la conceptualización de las necesidades básicas de aprendizaje, explicitando lo que está oculto, develando el conflicto social que implica su "detección", etcétera. La participación amplia en torno a la definición de las necesidades básicas de aprendizaje debe incluir la discusión de estos elementos, no únicamente el contenido de dichas necesidades.

Mistificar la demanda educativa

En diversas corrientes y experiencias educativas está ya instalada una mistificación de la demanda (particularmente entre aquellas centradas en el punto de vista del educando y sus necesidades, que abogan por la relación horizontal maestro-alumnos, la participación local, la recuperación del saber popular, etcétera), basada en una visión acrítica de la cultura popular. Dicha tendencia puede acentuarse y extenderse en el marco del enfoque de necesidades básicas de aprendizaje, que afirma expresamente privilegiar el punto de vista de las necesidades, del aprendizaje y de los alumnos. Idealizar la demanda educativa es idealizar una demanda que no pide calidad, se orienta por parámetros de los sectores medios, se rige por un saber enciclopédico, una lógica productivista, una visión rígida de las normas disciplinarias, etcétera (Edwards, 1991; Espínola, 1989). Contribuir a calificar la demanda educativa es, precisamente, uno de los desafíos de esta nueva propuesta y de cualquier posibilidad de cambio en la educación.

Una "participación" no bien delimitada ni definida

El término "participación" dice muy poco si no se especifica de qué participación se está hablando (qué, quiénes, para qué, en qué niveles y ámbitos, con

qué posibilidades y límites, etcétera). Afirmar que un proceso es participativo o que adopta un enfoque participativo, no garantiza por sí mismo nada. En este caso, el tema de la participación está planteado a varios niveles: concertación nacional en torno al tema educativo y la prioridad de la educación básica, proceso de identificación de las necesidades básicas de aprendizaje, intervención docente (así como de las comunidades y grupos locales) en la definición del currículo, autonomía docente en el manejo de éste, etcétera. El propio peso asignado a la participación como componente de esta propuesta hace indispensable definir con claridad el papel específico y el sentido de dicha participación, para los distintos niveles, sujetos e instancias, así como los requerimientos de dicha participación (por ejemplo, mecanismos de información, discusión, propuesta, etcétera).

Cambios parciales, no integrales

Adoptar un enfoque de necesidades básicas de aprendizaje para los contenidos implica modificar radicalmente el currículo, el modelo pedagógico y el modelo educativo vigente. Es de esperar, no obstante, que como en el pasado tiendan a hacerse cambios parciales, sin afectar el conjunto (por ejemplo, introducir modificaciones en planes y programas, centrarse en contenidos sin afectar métodos o sistemas de evaluación, no prestar la atención requerida a las políticas docentes, concentrarse en la enseñanza básica dejando intocados los restantes niveles del sistema, concentrarse en la educación escolar, etcétera). Insistir en la integralidad del cambio parece fundamental, no sólo dentro de la enseñanza básica y del sistema educativo, sino en relación con los otros oferentes de educación básica y a la sociedad en general.

Dejar intocado el ámbito de la producción de textos escolares

Propender hacia la diversificación del currículo y hacia la configuración de currículos abiertos, flexibles, participativos, es —como muchos advierten y como ya se ha dicho— abrir de par en par las puertas al negocio editorial de los libros de texto y a su propia lógica mercantil. No contemplar expresamente el sistema de producción de materiales curriculares y, en particular, de libros de texto, significa la posibilidad de anular en la práctica mucho de lo buscado con esta nueva estrategia.

Fácil y rápida "modelización" de experiencias

"Modelizar" experiencias y convertirlas en recetas aplicables a cualquier contexto, generalizando procedimientos, asumiendo caminos y verdades únicas, es una tendencia marcada en el terreno educativo. Tratándose en este caso de una empresa novedosa y compleja, la propensión a la modelización puede ser muy fuerte. De hecho, este riesgo está expresamente advertido en el marco de acción, en el sentido de "no transplantar modelos", sino más bien "ayudar al desarrollo de las capacidades endógenas de las autoridades nacionales y de sus colaboradores internos para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO/OREALC, 1990b). Junto a esto último (que implica un esfuerzo de formación de cuadros nacionales, divulgación de publicaciones pertinentes, intercambio de experiencias, etcétera) resulta clave propiciar el seguimiento y la sistematización de los procesos que, en esta nueva perspectiva, se estén ya dando o empiecen a generarse en la región, pero desde un punto de vista crítico y analítico (no promocional), que permita aprender y avanzar.

Una aproximación a los procedimientos

Diseñar y desarrollar un currículo tiene dos sentidos principales, complementarios y parcialmente contradictorios, referidos ambos al perfil de egresados del sistema educativo en sus dos dimensiones: como recursos humanos para actividades sociales de todo tipo (producción, gobierno, etcétera) y como seres humanos en su calidad de individuos, de miembros participantes de diversas formas de comunidad y de la sociedad.

De manera correspondiente, dichos sentidos están referidos a resultados futuros deseados, en lo que hace a:

- el proyecto de sociedad nacional y de red de comunidades deseado (por ejemplo, comunidad política democrática, comunidades étnicas autónomas, sociedad integrada, etcétera), a partir de la situación heredada.
- las necesidades de aprendizaje que los diversos individuos requieren según su proyecto de desarrollo personal y a partir de su situación actual (edad, sexo, etnia, formación previa, posición social, inserción laboral, etcétera).

Todos estos tipos de proyectos (sociales, comunitarios, regionales, personales, etcétera) deben estar bien determinados, contextualizados y fechados, de modo que de ellos pueda deducirse cuál es la estructura de requerimientos que el sistema educativo debe ofrecer, en qué secuencia y con qué ritmos.

Este cálculo de requerimientos²⁴ presupone que previamente se han expresado las necesidades como demandas explícitas, sea por parte del sistema y sus representantes –aparatos de Estado varios: instancias de gobierno, iglesias, organizaciones corporativas, movimientos políticos, etcétera–, sea por parte de los individuos y sus agrupamientos. Esto puede resultar de una consulta pública y un diálogo nacional en varias instancias sobre la cuestión, o bien de consultas limitadas, de cenáculo, o de alguna forma de planificación centralizada.

En todo caso, aunque lógicamente la demanda anticipada precede a la determinación de los requerimientos a proveer, usualmente se trata de una forma específica de la necesidad, caracterizada por dirigirse a determinados satisfactores posibles que deben ser conocidos o anticipados como tales. En este sentido, la determinación de demandas y requerimientos para satisfacerlas debe ser interactiva y el diálogo debe incluir al sistema educativo nacional, en tanto (supuestamente) capaz de determinar las posibilidades de enseñanza a ofrecer en el futuro. Del mismo modo, las necesidades sentidas en un momento pueden no guardar relación con las que el devenir socioeconómico provocará en un futuro no muy lejano, por lo que la población debe ser informada de las tendencias esperadas y previstas según la evolución de los acontecimientos relevantes (efectos de la interacción regional, evolución de mercados internacionales, etcétera) y de las políticas dirigidas a configurar un determinado proyecto nacional.

Por tanto, pensar en currículos alternativos sin pasar por las etapas previas sugeridas puede suponer una autonomía excesiva del sistema educativo respecto del resto de sistemas que componen la sociedad e implicar un alto riesgo, al depender más de “visionarios” que de un proceso social que diseñe –y a la vez legitime por su metodología de diseño– el nuevo currículo.

²⁴ Por ejemplo: formación básica general necesaria para permitir una participación activa en el sistema político que se pretende democratizar o, más específicamente, en los niveles municipales de gobierno; consolidación de valores relativos a la identidad nacional a la vez que de respeto a la heterogeneidad cultural, étnica, regional; desarrollo de hábitos de ahorro de recursos y de preferencia por la producción nacional; desarrollo de capacidades de autogestión e iniciativa productiva, que permitan pasar con relativa facilidad de uno a otro rubro de trabajo en un mercado imprevisible al momento, etcétera.

Tal autonomía conduce al "sustitucionismo", donde las necesidades particulares de aprendizaje son determinadas de manera congruente con los requerimientos sistémicos y ambos resultan establecidos a la luz de una utopía social. De hecho, esto puede estar pasando con al menos algunas interpretaciones de las necesidades básicas de aprendizaje: a partir de una utopía social, representada primordialmente por las declaraciones universales de derechos humanos y sociales –forma de expresión de las necesidades humanas y sociales consideradas básicas– se especifican deductivamente esos requerimientos para cada cultura, sociedad o grupo de individuos, en coherencia con metas también específicas de avance en la satisfacción de tales necesidades. Así se entiende que en la Declaración de Tailandia se haga referencia al acceso a los servicios ofrecidos en cada país, oferta resultante de programas y regulaciones centralmente establecidos, así como de mecanismos como la libre iniciativa privada que operan dentro de sus límites. De muchas maneras, la demanda está determinada por la oferta; si alguna innovación democratizante pudieran representar las necesidades básicas de aprendizaje, ésta debería consistir en un papel más activo de una demanda colectiva consciente.

El riesgo opuesto también es cierto: dejar al sistema educativo librado a su capacidad de respuesta a demandas espontáneas y coyunturales. Esto, además, ligado al énfasis puesto sobre las necesidades básicas de aprendizaje desde la perspectiva de la sobrevivencia de las personas y grupos. En un mundo en vertiginoso proceso de cambio, los conocimientos y habilidades indispensables para la sobrevivencia serían reglas de acción inmediata, respuestas concretas y directas a problemas de la vida cotidiana (desde cómo organizarse para consumir cooperativamente o cómo obtener ingresos o acceso a recursos productivos, hasta cómo eludir la discriminación racial, de género, edad, etcétera). En esta tónica, el sistema educativo debería estar continuamente renovando la información que transmite, condenada en cualquier caso a la obsolescencia continua.

Tanto para pensar en soluciones estructurales para la demanda desde el imperativo de la sobrevivencia (enseñar a diagnosticar situaciones y tendencias, a identificar problemas y posibles vías de acción, desarrollando la capacidad de autoeducación y aprendizaje por la experiencia), como para atender a cuestiones de otro orden (como pueden serlo la sobrevivencia de la identidad y la capacidad de autodeterminación nacional), es necesario que el concepto de necesidades básicas de aprendizaje sea cuidadosamente analizado y explicitados sus componentes estratégicos y colectivos.

Las consideraciones pedagógicas

Otro aspecto fundamental es el referido a las relaciones pedagógicas posibles y a los criterios de selección entre alternativas de aprendizaje. En efecto, es necesario tener presentes las opciones pedagógicas al proponer determinadas conexiones entre demandas y requerimientos, tanto porque ciertas conexiones pueden ser inviables por no ser pedagógicamente posibles sin afectar la calidad en grados indeseables, como porque la relación pedagógica es en sí misma una relación social que debe estructurarse de manera coherente con los valores, proyectos, etcétera, que guían el diseño del currículo. Pero la razón principal para una presencia continua de las consideraciones pedagógicas en la totalidad de aspectos que hacen al diseño del currículo, es que éstas pueden proveer el conocimiento "tecnológico" que permita traducir objetivos generales en programas y acciones particulares.

En todo caso, tanto la determinación de las necesidades como de estilos pedagógicos debería mantenerse dentro de una perspectiva pluralista. La búsqueda de un sistema homogéneo y homogeneizante ya ha tenido su tiempo, y ha mostrado su fracaso. Es más, esa búsqueda ha producido su contrario: efectos heterogéneos y sistemáticamente discriminadores. Por otro lado, la tendencia a creer que debe haber un estilo educativo superior, óptimo e incluso único para cualquier situación educativa, debe ser sustituida por posiciones más modestas que permitan abrir un espacio común de experimentación controlada, buscando colectivamente las mejores aproximaciones para diversas situaciones y necesidades particulares.

Todo lo anterior se ubica dentro de la corriente de quienes consideran que el currículo no es un aparato que se construye de una vez por todas, un mecanismo seleccionado política o socialmente para regir la enseñanza en un país, sino un proceso social específico, parcialmente autorregulado dentro del sistema educativo, pero continuamente abierto a los procesos extraeducativos que lo limitan y a la vez contribuyen a otorgarle sentido.

Post-scriptum

El mismo día que concluía el seminario, UNESCO/OREALC nos solicitaba a los autores de los tres documentos-base elaborar un *post-scriptum*, destacando

algunos puntos sustantivos de la discusión. Por mi parte, lo escribo a más de un mes de concluido el seminario. Me permito tener en cuenta aquí no únicamente mis anotaciones durante el mismo, sino reflexiones posteriores surgidas de lecturas, así como de participación en reuniones y actos similares en torno al tema del seminario.

El documento-base preparado para este tema de "Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", último a discutirse en el seminario, incluía de manera expresa una reflexión crítica en torno a los planteamientos de Tailandia y al concepto mismo de necesidades básicas de aprendizaje. No es de asombrar pues que este punto ocupara buena parte de la discusión y del tiempo disponible para ella. Al mismo tiempo, lamentablemente, esto distrajo la atención de la cuestión central, a saber, la necesidades básicas de aprendizaje y los contenidos curriculares. Como varios de los participantes expresaron, quizás habría sido conveniente empezar –y no terminar– el seminario con este tema.

Destaco, de todo lo que se dijo, dos puntos que a mi juicio nuclearon la discusión: el análisis de la propuesta de Tailandia, desde América Latina y el papel del currículo y la reforma curricular, dentro de una estrategia de cambio educativo.

América Latina frente a los planteamientos de Tailandia

¿Por qué seguir discutiendo los planteamientos de Tailandia, en lugar de tomar el financiamiento y ponerse a hacer? ¿Para qué discutir lo ya discutido? América Latina se estaría quedando atrás, mientras otras regiones estarían ya dando pasos firmes hacia adelante. Demasiada discusión, poca acción. Esta fue, en resumen, la posición expresada por algunos participantes. La mayoría, sin embargo, defendió la necesidad de tal discusión, así como de una conceptualización más rigurosa en torno a los planteamientos de Tailandia.

No es cierto que todo se haya discutido ya ni mucho menos a profundidad: la Conferencia de Tailandia –se reafirmó– fue ante todo un acto político, no una reunión técnica ni un cónclave de especialistas; los documentos resultantes de dicha Conferencia reflejan un arduo y complejo proceso de negociaciones a nivel mundial. Si, de un lado, se requiere re trabajar dichos planteamientos en el sentido de otorgarles mayor rigor y fundamentación técnica, de otro lado es preciso contextualizar la propuesta desde la perspectiva de la realidad y características específicas de esta región y de cada país, en particular.

Como señalaron varios –y lo mostró, de hecho, el propio seminario– no sólo no es cierto que los planteamientos de Tailandia se hayan discutido ampliamente, sino que existe aún un nivel precario de reflexión y conceptualización en torno a los mismos, incluso dentro de la propia comunidad educativa latinoamericana.²⁵ ¿Divulgación inadecuada de los documentos? ¿Escasa atención prestada a los mismos? ¿Falta de novedad en la propuesta? ¿Escepticismo? Quizás algo de todo ello.

Según afirman algunos de los que tienen una visión mundial del desarrollo de la cuestión a raíz de la conferencia de marzo de 1990, la propuesta de Tailandia ha prendido con más fuerza y rapidez en otras regiones del mundo, que en América Latina. Hay quienes lo explican –simplonamente– en términos de la “personalidad latinoamericana” (falta de pragmatismo, demasiado apego a la discusión y al análisis; etcétera), lo que incluiría, claro está, a la comunidad especializada y al mundo académico. Pero también cabe pensar que la propuesta no sea para esta región lo atractiva, pertinente o novedosa que puede serlo para otras. O que las estrategias de difusión y comunicación de dichos planteamientos no hayan sido efectivas.

Desde América Latina viene insistiéndose en que lo dicho y propuesto en tales documentos está presente, de muchas maneras, en la historia de esta región. De hecho, los documentos y la propuesta misma parecerían tener como referente concreto un Tercer Mundo donde las batallas principales siguen siendo el acceso y la universalización de la educación primaria, así como la reducción de las tremendas disparidades existentes entre hombres y mujeres en términos de oportunidades educativas, batallas que si bien no resueltas en esta región, se complican con una preocupación central y extendida en torno a la baja calidad y eficiencia de la educación, responsable de las altas tasas de repetición y fracaso escolar que caracterizan hoy en día a la realidad educativa latinoamericana.

Como se recalcó en el seminario (y en el encuentro de Punta de Tralca), América Latina –en tanto región– ha avanzado de hecho en los últimos años más allá de los planteamientos de Tailandia. Las conclusiones de PROMEDLAC

²⁵ Un acto regional similar organizado inmediatamente después del seminario de UNESCO/OREALC, también en Chile (“Encuentro Latinoamericano de ONG sobre Educación para Todos”, Cide-Ceaal, Punta de Tralca, 23-25 de abril de 1992) para discutir la estrategia de “Educación para Todos” desde la perspectiva de las ONG, mostró por su lado el escaso nivel de reflexión que, en torno a esta propuesta, tiene el movimiento latinoamericano de ONG involucradas en educación. De hecho fue necesario incluir, sobre la marcha, una exposición resumida del Documento de Tailandia dentro de la agenda del encuentro.

IV (IV Reunión Regional de Ministros de Educación, realizada dentro de las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y efectuada en Quito, en abril de 1991), así como el reciente documento producido por CEPAL-UNESCO ("Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Santiago, 1992) serían, de hecho, muestras palpables de ello.

En cualquier caso, lo que este seminario y actos similares –tanto a nivel regional como nacional– estarían mostrando es que la estrategia mundial sobre "Educación para Todos" requiere aún en esta región un esfuerzo importante de difusión, comunicación, debate y elaboración teórica y práctica. No se trata única ni quizás primordialmente de una política más agresiva de reproducción/distribución de los documentos originales. Lo que estaría en juego, más bien, es la necesidad de una política y una estrategia clara de comunicación y discusión pública en torno a esta propuesta. Como se recalcó en el encuentro de Punta de Tralca, se trataría de convertir un documento en un proyecto, una declaración en un instrumento de comunicación.

Reconociendo la necesidad de profundizar en la conceptualización y la discusión respecto de la propuesta de Tailandia, los participantes del seminario fueron al mismo tiempo enfáticos en afirmar la importancia de la misma. El concepto de necesidades básicas de aprendizaje, si bien poco trabajado y ambiguo, resulta –se dijo– una metáfora útil, un concepto orientador y articulador de políticas. No se le puede pedir a la Conferencia de Tailandia y a sus documentos lo que no tienen. El principal mérito de Jomtien –se recalcó– fue precisamente su carácter de acto fundamentalmente político, que logró reubicar a la educación en el centro de la agenda internacional, aglutinar en torno a ella a cuatro grandes agencias internacionales –UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial– y construir, en fin, un *momentum* y un espacio para repensar lo educativo y emprender el cambio.

Reforma curricular y cambio educativo

El seminario ratificó lo dicho en el documento-base respecto de la cuestión curricular: tema marginal, poco tratado, poco analizado, dentro del ámbito educativo. Por ello mismo, tema en torno al cual queda aún un largo camino de estudio e investigación y sobre el cual resulta difícil –por no decir irresponsable– pronunciarse, mucho menos con propuestas integrales y acabadas.

La presentación de una experiencia concreta –la Reforma española– fue, en este sentido, muy rica e ilustradora, permitiendo poner sobre el tapete temas y dilemas reales que es preciso encarar en este tipo de procesos, relativizar y repensar cuestiones dadas por únicas o universales, así como reafirmar otras. Un punto destacado por el propio Coll: esta reforma, puesta en marcha antes de la Conferencia de Tailandia, nada tuvo que ver con sus planteamientos ni con el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, aunque puedan haber de hecho coincidencias. Es un punto importante a tenerse en cuenta, en una coyuntura en que la historia de la educación parecería verse dividida en dos etapas –pre y post-Jomtien–, como si todo lo demás no existiese ni hubiese existido, o como si todo tuviese que remitirse a ese punto demarcatorio.

La experiencia española muestra, en cualquier caso, una opción clara y una manera particular de entender lo que es (o debería ser) una reforma educativa: una reforma global e integral (no parcial ni por retazos), con visión estratégica del cambio, dentro de la cual cobrará importancia central y orientadora la reforma curricular. Una reforma curricular profunda, encarada con alto nivel técnico y sometida a un proceso amplio de consulta y debate, entendiendo la importancia de la participación, pero sin renunciar a la necesaria directividad.

Referencias bibliográficas

- Adishesiah, Malcolm, 1990, "Educación y justicia social", en *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, UNESCO, Editorial Narcea.
- Ahmed, Manzoor y Gabriel Carron, 1989, "El reto de la educación básica para todos", en *Perspectivas*, Vol. XIX, Núm. 4, París, UNESCO.
- Alfieri, Fiorenzo, 1990, "La reforma de la escuela elemental en Italia", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 182, Barcelona.
- Alvermann, D. E., D. Dillon y D. O'Brien, 1990, *Discutir para comprender (El uso de la discusión en el aula)*, Madrid, Aprendizaje-Visor.
- ANPA (American Newspaper Publisher Association Foundation), 1984, *Why NIE?*, Washington D.C.
- Arancibia, Violeta, 1988, "Didáctica de la educación primaria", en *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, C. Muñoz I. (Ed.), México, CEE-REDUC.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H., 1978, *Educational psychology. A cognitive review*, 2a. ed., Nueva York, Holt Rinehart and Winston.
- Bastía, Manuel, 1991, "La racionalidad instrumental en la acción colectiva", en *¿Superando la racionalidad instrumental?*, Santiago, PHE, Magendzo (Ed.).
- Botkin, J. W., M. Elmandjra y M. Malitza, 1982, *Aprender, horizontes sin límites*, Madrid, Santillana.
- Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" 1990-UNICEF, *Informe de Evaluación Final*, Quito.
- CEPAL, *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (Informe al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública), Montevideo, s/f.
- CEPAL-Administración Nacional de Educación Pública, 1990, *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo, Instituto Nacional del Libro.
- Contreras Domingo, José, 1990, "El currículum como formación", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 184, Barcelona.
- Correa, Rosario, 1988, "Educación inicial y preescolar en América Latina", en *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, C. Muñoz I. (Ed.), México, CEE-REDUC.

- Corvalán, Ana María, 1988, "Uso de la información en la toma de decisiones en educación en América Latina", en *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, C. Muñoz I. (Ed.), México, CEE-REDUC.
- Cox, Cristián, 1989a, "Sistema político y educación en los 80: medidas propuestas y silencios", en J.E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE.
- Cox, Cristián y Jacqueline Gysling, 1989b, "La formación del profesorado: saber e instituciones", en J.E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE.
- De Bono, Edward, 1986, *Teaching Thinking*, Londres, Penguin Books.
- Defior, Silvia, 1990, "La Reforma y las matemáticas", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 182, Barcelona.
- Del Carmen, Luis, 1990, "Modelos de desarrollo curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 178, Barcelona.
- Dietzsch, Mary Júlia, 1990, "Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história", en *Cadernos de Pesquisa*, Núm. 75, Sao Paulo, Fundación Carlos Chagas, Cortez Editora.
- Dleval, Juan, 1990, "La reforma de las palabras", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 182, Barcelona.
- Domínguez, J., U. Abalo, B. Olavarrieta y J. M. Salguero, 1990, "El diseño curricular base", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 178, Barcelona.
- EBI-DINEIIB, 1991, "Propuestas del currículum de educación bilingüe intercultural para la primaria", Quito (mimeo).
- Edwards, Derek y Neil Mercer, 1988, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Edwards, Verónica, 1990, *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*, Santiago, PIIE.
- ___, 1991, *El concepto de calidad en la educación*, Santiago, UNESCO/OREALC.
- Egido, Inmaculada y Carlos Hernández, 1990, "La educación en Italia", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 182, Barcelona.
- Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, 1989, Barcelona, Editorial Planeta.
- Entwistle, Noel, 1988, *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Espíndola, Viola, 1988, "Los resultados del modelo económico en la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra", en J. E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE.

- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky, 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.), 1982, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, Emilia, 1987, "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región", en *Boletín*, Núm. 13 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago, UNESCO/OREALC.
- ___, (coord.), 1989, *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- Filp, Johanna, 1989, "El primer año de escuela: ¿puerta a un mundo nuevo?", en J. E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE.
- Fiske, Edward B, 1991, *Smart Schools, Smart Kids. Why do some schools works?*, Nueva York, Simon & Schuster.
- Gajardo, Marcela, 1988, *Enseñanza básica en la zonas rurales. Experiencias innovadoras*, Santiago, UNESCO/OREALC.
- Gálvez, Grecia e Irene Villaroel, 1988, "La enseñanza de las matemáticas en los niveles básico y medio en Chile", en *Boletín*, Núm. 15 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago, UNESCO/OREALC.
- García Díaz, J. Eduardo, F. García Pérez, J. M. Toscano y R. Porlán Ariza, 1991, "Un proyecto de investigación y renovación escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 194, Barcelona.
- García-Huidobro, Juan Eduardo, 1989a, "Comentario al capítulo tercero del documento '*Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una nueva visión para el decenio de los noventa*'" [Documento presentado en la Reunión Regional de Consulta de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos], Quito, noviembre 1989 (mimeo).
- García-Huidobro, Juan Eduardo (Ed.), 1989b, *Escuela, calidad e igualdad. Los desafíos para educar en democracia*, Santiago, CIDE.
- García-Huidobro, Juan Eduardo y Luis Zúñiga, 1990, *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?*, Santiago, CIDE.
- García Madruga, J. A., 1986, "Comprensión y memoria de textos", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 133, Barcelona.
- Gelpi, Ettore, 1990, "Cambios científicos y tecnológicos y educación permanente", en *Boletín*, Núm. 23, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, UNESCO/OREALC.

- Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez, 1985, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL Editor.
- Gimeno Sacristán, José, 1990, "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 184, Barcelona.
- González, Luis Eduardo (comp.), 1990, *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*, Santiago, UNESCO/OREALC.
- Hallak, Jacques, 1990, *Investing in the future, setting educational priorities in the developing world*, Oxford, UNDP-UNESCO, Pergamon Press.
- Herdoiza, Magdalena, 1988, "Las Facultades de Ciencias de la Educación", en Herdoiza, Magdalena et al., *Educación: entre la utopía y la realidad. Diagnóstico y perspectivas de la realidad ecuatoriana*, Quito, CORDES.
- Hernández, Fernando, 1990, "El currículum", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 185, Barcelona.
- INSOTEC/CIEDC, 1990, *Diagnóstico de la realidad educativa primaria regular rural*, Quito (mimeo).
- Jones, Phillip, 1990, *Literacy and basic education for adults and young people: review of experience*, UNESCO.
- Lafourcade, Pedro, 1988, "Precisiones en torno a la calidad de la educación", en *Boletín*, Núm. 15 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago, UNESCO/OREALC.
- Langford, Peter, 1989, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Barcelona, Paidós.
- López Vigil, María, 1985, "El Tayacán: la innovación del periodismo popular en Nicaragua", en *Materiales para la comunicación popular*, Núm. 6, Lima, IPAL.
- Magendzo, Abraham, 1991a, "Intercambio de saberes al interior del currículum de la EPCA", en *La Piragua*, Núm. 3, Santiago, CEAAL.
- ___, (Ed.), 1991b, *¿Superando la racionalidad instrumental?* [Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y la discusión de los Derechos Humanos], Santiago, PIE.
- Malitza, Mircea, 1990, "La evolución del currículum en ciencias", en *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, UNESCO-Narcea Ediciones.
- Marchesi, Álvaro, 1990, "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 184, Barcelona.
- Martínez B., Jaume, 1990, "El Humanities Project: Una historia curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 184, Barcelona.
- Martinic, Sergio, 1987, *Saber popular*, Santiago, CIDE.

- Ministerio de Educación y Ciencia, 1989a, *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid.
- , 1990, *LOGSE: Ley de ordenación general del sistema educativo*, Madrid.
- , 1991, *Currículo de la educación primaria*, Real Decreto 1345 del 6 de septiembre [Boletín Oficial del Estado, Suplemento del número 220], Madrid.
- Montaluisa, Luis, 1988, *Comunidad, escuela y currículo* [Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural], Santiago, UNESCO/OREALC.
- Morales, Daniel, 1990, "¿Qué hay detrás de la 'Educación para Todos'?", en *El Canelo*, Núm. 19, El Canelo de Nos, Santiago.
- Muñoz, Emili y Josep Alsinet, 1990, "Comprensividad y diversidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 183, Barcelona.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (Ed.), 1988, *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México, CEE-REDUC.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Sonia L. de Arrivé, 1988, "Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria", en Muñoz I. (Ed.), *op. cit.*, México, CEE-REDUC.
- Naranjo, L. Gabriel y A. Carrasco Leiva, 1990, "El material intermedio en el marco de la Reforma", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 178, Barcelona.
- Nickerson, Raymond S., D. D. Perkins y E. E. Smith, 1987, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós.
- Noguera, J., E. Pastor y J. M. Román, 1985, *Métodos de selección y formación de profesores*, Barcelona, Editorial Herder.
- Ochoa, Jorge, 1989, "Forma en que se producen los libros de texto y sus consecuencias en el saber escolar", en J. E. García-Huidobro, *Escuela, calidad e igualdad*, Santiago, CIDE.
- Osborne, Denis G., 1990, "Ciencia, tecnología y educación: hacia el cambio", en *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, UNESCO-Narcea Ediciones.
- Pages, Joan, 1990, "Un proyecto: el estudio de la sociedad", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 178, Barcelona.
- Peiro, Carmen y José Devís, 1991, "Proyecto de educación física y salud", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 194, Barcelona.
- Puiggrós, Adriana, Susana José y Juan Balduzzi, 1988, *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Editorial Contrapunto.

- Riviere, Vicente y María de Jesús Luelmo, 1990, "Nuevas áreas curriculares: Síntesis de la propuesta (Matemáticas)", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 182, Barcelona.
- Selmes, Ian, 1988, *La mejora de las habilidades para el estudio*, Barcelona, Paidós.
- SEP-Conalste (Consejo Nacional Técnico de la Educación), 1991, *Hacia un nuevo modelo educativo, Modernización Educativa*, Núm. 2, México.
- Schiefelbein, Ernesto, 1989a, "Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria en América Latina", en *Boletín*, Núm. 18 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago, UNESCO/OREALC.
- Schiefelbein, E., J. C. Tedesco, R. Ruiz de Lira y S. Peruzzi, 1989b, "La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987", en *Boletín*, Núm. 20 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago, UNESCO/OREALC.
- Schields, James J. Jr. (Ed.), 1990, *Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality and Political Control*, EUA, The Pennsylvania State University Press.
- Shane, Harold G., 1990, "¿Qué nos dicen las ciencias sociales de la educación de mañana?", en *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, UNESCO, Narcea.
- Sime, Luis, 1991, *Los discursos de la Educación Popular*, Lima, TAREA.
- Souchon, Michel, 1990, "La educación y los medios de comunicación: perspectivas de colaboración", en *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, UNESCO, Narcea.
- Tedesco, Juan Carlos, 1986, *Conceptos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- ___, 1989, "El rol del Estado en la educación", en *Perspectivas*, Vol. XIX, Núm. 4, París, UNESCO.
- ___, 1990, "La situación de América Latina y sus perspectivas futuras", en *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*, Santiago, UNESCO/OREALC.
- ___, 1991, *Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina*, Quito, Instituto FRONESIS [Colección Educación, Núm. 1].
- Torres, Rosa María, 1988, "Discurso y práctica en educación popular", en *Textos*, Núm. 9, Quito, CIUDAD.

- ___, 1990, "Analfabetismo y alfabetización en América Latina y el Caribe: entre la inercia y la ruptura", en *Perspectivas*, Vol. xx, Núm. 4, París, UNESCO.
- ___, 1991, *Escuela Nueva: una innovación desde el Estado*, Quito, Instituto FRONESIS. [Colección Educación, Núm. 2].
- ___, 1992, *Auladentro*, Quito, Instituto FRONESIS-UNICEF.
- UNESCO, 1990, *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Madrid, Narcea Ediciones.
- UNESCO/OREALC, 1990a, "Declaración Mundial sobre Educación para Todos", en *Boletín*, Núm. 21 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago.
- ___, 1990b, "Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje", en *Boletín*, Núm. 21 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago.
- ___, 1990c, *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1987*, Santiago.
- ___, 1991a, "El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Avances, limitaciones, obstáculos y desafíos" [Documento de Trabajo (PROMEDLAC IV)], en *Boletín*, Núm. 24 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago.
- ___, 1991b, "Recomendación relativa a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción y del Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe 1990-1995" (PROMEDLAC IV), en *Boletín*, Núm. 24 [Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe], Santiago.
- Verastegui, L. y V. Ledesma, 1987, "Estudios sobre los contenidos de la educación primaria y su vinculación con el trabajo productivo en las áreas urbano-marginales", en *Documentos Técnicos*, Núm. 3, Santiago, PICPEMCE, UNESCO/OREALC.
- Vilar, Sergio, 1988, *El futuro de la cultura*, Barcelona, Plaza & Janés Editores.
- WCEFA Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), 1990a, *Final Report, World Conference on Education for All* (Jomtien, Tailandia, 5-9 marzo 1990), Nueva York, UNICEF.
- WCEFA, 1990b, *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990* [Documento de Referencia, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (5-9 marzo 1990, Jomtien, Tailandia)], Santiago, UNESCO/OREALC.

Wells, Gordon, 1990, "Condiciones para una alfabetización total", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 179, Barcelona.

Se han revisado también –directa o indirectamente– planes y programas de enseñanza básica (y media), y/o textos escolares de algunos países (por ejemplo, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, México, Nicaragua, Panamá, Perú).



Comentarios



Emilia Ferreiro*

El trabajo presentado por Rosa María Torres constituye un excelente marco de referencia para tratar los problemas relativos al concepto de necesidades básicas de aprendizaje con relación al currículo. Luego de una revisión de las concepciones más difundidas en la región sobre el currículo, se centra en las alternativas bipolares que han constituido tema de debate (lo particular *versus* lo universal; saber común *versus* saber elaborado; desarticulación *versus* integración de los contenidos; etcétera), tratando en todos los casos de superar falsas antinomias, para entrar luego en la parte más específica de su trabajo: los contenidos curriculares y las necesidades básicas de aprendizaje.

Mis comentarios se centrarán en esta última parte.

La autora señala, atinadamente, que “encontramos en los documentos de Tailandia un manejo poco prolijo de los conceptos, las categorías y la redacción misma, agravado –en el caso de la versión española– por problemas de traducción”.

Es evidente que podríamos pasar un buen tiempo intentando hacer la exégesis de ese texto, discutiendo si las necesidades básicas de aprendizaje son realmente necesidades (y de qué tipo); si son de los individuos (cualquiera que sea su edad), del sistema (social o escolar), de los grupos sociales con capacidad de negociación, de los empresarios o empleadores, etcétera.

Hay razones históricas para tener suspicacia frente al discurso de las “necesidades” específicas de los distintos grupos sociales. Hace pocas décadas, las

*Emilia Ferreiro, Cinvestav-IPN, México.

necesidades específicas de los nativos sudafricanos fueron invocadas para establecer el sistema del *apartheid* (Bantu Education Act de 1953).¹

Sin embargo, en las presentes circunstancias, quizás sea más conveniente suponer que la denominación “necesidades básicas de aprendizaje” constituye una especie de metáfora para recordarnos que el objetivo esencial de cualquier acción educativa es que haya aprendizaje. El énfasis dado en los documentos que nos ocupan al aprendizaje, a lo que debe y al cómo de ese aprendizaje constituye, quizás, una ocasión privilegiada para repensar esos temas (periódicamente puestos en segundo plano por privilegiar el otro extremo de la relación bipolar: la enseñanza).

En lo que sigue voy a focalizar mi atención en los destinatarios principales de la educación básica: los niños. En términos de contenidos curriculares la nueva denominación no introduce ningún cambio: no se trata de las necesidades de los niños, como tales, sino de ellos en cuanto adolescentes o adultos del futuro. Lo típico, en educación básica destinada a niños, es que instancias adultas (padres, autoridades educativas, grupos de poder, etcétera) decidan qué es lo que los niños de hoy necesitan aprender para utilizarlo algunos años después (en otros niveles educativos o bien extramuros, fuera de la escuela).

Sin embargo, el planteo cambia si tomamos en cuenta los procedimientos didácticos diseñados para permitirles el acceso a esos contenidos. Si queremos que realmente aprendan algo es preciso tener en cuenta sus necesidades cognoscitivas y caracterizarlos adecuadamente en términos de sujetos cognoscentes en proceso de desarrollo.

Aunque es imposible desarrollar este tema en los límites de este breve comentario, quisiera enfatizar que la más básica de las necesidades de aprendizaje –desde el punto de vista del niño– es seguir teniendo confianza en su propia capacidad de pensar (facultad que empezó a ejercer mucho antes de ingresar a la escuela primaria). Esa confianza básica es gravemente dañada en contextos escolares en donde la repetición y la memorización remplazan a los legítimos deseos por entender. Porque, para tratar de entender, los niños proceden a transformar (materialmente o en actos mentales) el fragmento de

¹ La comisión encargada de establecer los principios de una educación específica para los nativos sudafricanos (Native Education Commission) recibió el encargo de formular los “principles and aims of education for Natives as an independent race, in which their past and present, their inherent racial qualities, their distinctive characteristics and aptitudes, and their needs under the ever changing social conditions are taken into consideration” (Citado por J. Samuels, 1990).

realidad que se propone como objeto de conocimiento. La escuela tradicional, que se erige en depositaria del saber institucionalizado, está alejada de cualquier proceso de generación de conocimiento. Por esa razón, tiende a favorecer una actitud contemplativa frente al conocimiento, insistiendo en prácticas de reproducción fiel de modelos ya dados, "cosificados" e inmutables. El resultado inevitable es una desacreditación del pensar y una sobrevaloración de destrezas superficiales que, aunque garanticen la sobrevivencia en el medio escolar, son de muy poca utilidad para el crecimiento cognoscitivo.

Por lo tanto, si realmente se quiere adoptar el punto de vista del niño al referirnos a las necesidades básicas de aprendizaje, los procedimientos didácticos deben apartarse marcadamente de las prácticas preponderantes en la región.

Renovación del currículo

El nuevo lenguaje de las necesidades básicas de aprendizaje, a pesar de todas sus ambigüedades, podría constituir una ocasión para repensar los contenidos curriculares que, de un tiempo a esta parte, se están parcialmente renovando pero de una manera caótica. Podemos identificar una serie de urgencias sociales muy publicitadas a las cuales la escuela ha dado cabida como nuevos capítulos de asignaturas ya establecidas o como nuevas asignaturas: por ejemplo, la ecología o la educación ambiental; las drogas, el cólera y el sida o la educación para la salud. Cuando se crea, a través de los medios de comunicación masivos (principalmente la televisión) una conciencia de urgencia social, se descubre rápidamente que los niños escolarizados son agentes importantes en la transmisión de informaciones y actitudes relativas a los comportamientos sociales que se tratan de modificar. La escuela no puede resistir el embate de los medios de comunicación e incorpora de inmediato contenidos que parecen indiscutibles para luchar contra las contaminaciones que nos acechan.

No discuto la importancia de esos temas. Sólo quiero alertar acerca de los mecanismos de introducción de esos temas en el currículo. No derivan de decisiones propiamente pedagógicas ni han contribuido a renovar sustancialmente el currículo. Sólo han constituido agregados, anexos. No iremos muy lejos por esa vía.

Los dos contenidos curriculares que agrupan el mayor consenso en tanto "básicos entre los básicos" son matemáticas y lenguaje (entendido como expresión oral y escrita). Sin embargo, el desacuerdo se instala rápidamente en cuanto se intenta precisar el qué, el cuándo y el cómo de esos contenidos básicos. Al respecto, es importante reconocer que la declaración de Jomtien no ofrece ninguna actualización sobre un tema tan importante como el de la conceptualización de dichos contenidos. Mantiene una errónea división entre instrumentos y contenidos, ubicando al lenguaje y las matemáticas como meros instrumentos junto con "resolución de problemas", como si se tratara de técnicas vacías de contenidos. Torres señala, con razón que "el lenguaje verbal y las matemáticas no pueden ser vistos como 'herramientas', dado que uno y otra tienen valor formativo y pertinencia por sí mismos".

Además de ser conceptualmente errónea, esta distinción entre contenidos instrumentales y contenidos sustantivos (o sustanciales) es peligrosa porque bien sabemos que en la tradición pedagógica lo que es visto como instrumental se asimila a un aprendizaje mecánico, en donde el pensar no tiene cabida.

En el caso de la educación matemática, hay décadas de investigación psicológica y didáctica para sustentar la afirmación siguiente: al aprender las nociones y operaciones matemáticas básicas, los niños construyen al mismo tiempo las categorías lógicas fundamentales del pensamiento, aquellas que les permitirán apropiarse de otras realidades externas. Es grave que la declaración de Jomtien nos retrotraiga –por implicación– a periodos en donde el calcular, de por sí, era una herramienta para resolver problemas prácticos, sin comprender el porqué de la generación de dicho cálculo. Es demasiado grave porque, en el mundo moderno, hay instrumentos automáticos de cálculo, algunos de los cuales (las calculadoras de bolsillo) han sido ampliamente diseminados. Precisamente porque existen esos instrumentos es más fácil hoy plantear que el objetivo de la enseñanza de las matemáticas no puede ser el cálculo mecánico, sino la lógica que hay por detrás.²

² Cf. Ferreiro (1986) para un análisis de las posibilidades de cálculo con dinero en niños considerados malos para el cálculo "lápiz y papel" típico de la situación escolar. En ese mismo texto se enfatiza la posibilidad de revalorizar el cálculo aproximado, precisamente porque hay recursos tecnológicos que pueden encargarse del cálculo exacto, pero incapaces de pronunciarse acerca de la pertinencia del resultado según el orden de magnitud esperado. El análisis de los procedimientos de cálculo extraescolares ha sido objeto de análisis muy importantes por parte de un grupo de investigadores de Brasil (Recife, Universidad Federal de Pernambuco). Cf. Carraher, T., Carraher, D. y Schiemann, A. (1988).

En el área del lenguaje la situación es igualmente preocupante. Torres dice, atinadamente, que "El lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido". Yo creo que esa afirmación se aplica tanto al lenguaje oral como a la escritura pero, por falta de espacio, voy a limitarme a la lengua escrita.

Aunque en este caso no tenemos aún las décadas de investigación (psicológica y didáctica) con las que contamos en el caso de matemáticas, una cosa resulta clara: las trágicas consecuencias de haber confundido la mera decodificación de un texto con un acto de lectura y la simple graficación de letras (o de secuencias de letras) con un acto de escritura.

Aquí también los recientes desarrollos técnicos permiten reformular los viejos objetivos pedagógicos. El énfasis en el correcto trazado de las grafías es una meta pedagógica superada por instrumentos técnicos tales como las máquinas de escribir y las computadoras. Introducir al teclado es más importante hoy que enseñar a graficar con elegancia, por una razón muy simple: la escritura manual, en el mundo moderno, es cada vez más una escritura para usos privados (correspondencia entre íntimos, recados familiares, anotaciones personales). Aprovechando la rápida conversión de la administración pública y privada (sustitución de las máquinas de escribir mecánicas por eléctricas sofisticadas o computadoras) es posible –tal como se está tratando de hacer en México– enviar las sólidas máquinas de escribir mecánicas de antaño a las escuelas más necesitadas del país para que los niños se familiaricen, desde pequeños, con el uso del teclado (el teclado de una computadora es básicamente similar al de una máquina de escribir).

Aprender a graficar letras o escribir a través de un teclado es una técnica. Comprender el modo de representación del lenguaje que constituye la escritura alfabética no es una técnica, sino un contenido conceptual el cual necesita, para su plena apropiación, un proceso largo y complejo de reflexión tanto sobre el lenguaje oral como sobre la escritura (reflexión sobre las unidades reconocibles en la emisión lingüística y las que la escritura propone; reflexión sobre las condiciones de enunciación y los modos de enunciación en ambas modalidades; etcétera). Esto no tiene nada de mecánico.³

Una alfabetización sólida, de buena calidad, seguirá siendo requisito indispensable para proseguir en el circuito educativo. Si seguimos pensando en la

³ Cf. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) entre otras publicaciones de Ferreiro sobre el tema.

alfabetización como el mero aprendizaje de una técnica. Seguiremos fracasando. Así como la lengua oral no se reduce a un conjunto ordenado de sonidos, la lengua escrita es mucho más que una serie ordenada de letras en correspondencia con el código oral. Este punto necesita ser objeto de amplio debate y esclarecimiento, so pena de introducir un discurso sobre “necesidades” que malinterprete la primera de todas las necesidades básicas (y que yo prefiero enunciar en términos de un derecho fundamental): el derecho a la alfabetización.

Nociones de economía

Supongamos, por un momento, que nos hemos puesto de acuerdo sobre matemáticas y lenguaje. ¿Seríamos capaces de pensar en contenidos curriculares que no hayan tenido cabida, en nuestra región, dentro de la escuela básica y que pudiéramos calificar de básicos para un ciudadano del mundo moderno?

Yo quisiera proponer una seria reflexión sobre la posibilidad de introducir nociones de economía en el currículo de la escuela primaria.

En el mundo moderno, regido por el consumo, la oferta y la demanda, la deuda externa, los intereses bancarios, las inversiones, los bloques económicos, los préstamos, las conversiones monetarias y demás “objetos de interés social”, los niños graduados de nuestras escuelas de educación básica –convertidos en adolescentes por obra y gracia de la multirrepetencia– están completamente desamparados (inclusive para leer el periódico).

La escuela no habla de dinero, a no ser en ridículos problemas matemáticos, siempre desfasados en el precio del kilo de tomates, papas o frijoles con respecto de la curva inflacionaria... Pero en esos problemas los pesos o cruzeiros no funcionan como dinero, sino como cantidades a ser sumadas o restadas. Yo hablo del dinero real (el del bolsillo) y del otro menos real para el común del los mortales (el de las bolsas de Londres, Tokio o Nueva York).

La escuela se siente cómoda cuando se ocupa de los grandes valores espirituales: el bien, la belleza, la verdad, lo eterno, lo inmutable. La escuela tiene

un horror histórico hacia lo material y particularmente hacia esa materialidad que se expresa a través del dinero.⁴

El nuevo Diseño curricular base de la escuela primaria de España introduce (Bloque 6) una serie de nociones de demografía y economía bajo el título "Población y actividades humanas". Allí se propone el estudio de "Los sectores de producción. Extracción, transformación y comercialización de productos. Los servicios. Procesos de extracción, transformación y comercialización de algunos productos básicos. La publicidad y el consumo. Los costos de producción y los precios".

Comprender los circuitos de producción y de transformación de un producto natural en una mercancía y las variaciones de precio de ese producto vinculadas (o no) a esas transformaciones es algo que puede ingresar en el currículo de la escuela básica tratando, además, de que niños y adolescentes comprendan algo sobre las tecnologías involucradas en ese proceso y las posibilidades de control sobre el mismo. Introducir a una comprensión de los circuitos económicos, las transformaciones tecnológicas y los circuitos financieros, ¿no sería acaso una de las necesidades básicas del hombre inserto en un mundo consumista e interdependiente?

Yo no conozco ninguna propuesta seria, en nuestra región, en ese sentido. Sin embargo, hay investigaciones importantes sobre el tema realizadas en Italia, España, Inglaterra, EUA y Nueva Zelanda.⁵

Currículo y heterogeneidad

Para terminar, quisiera plantear algunos comentarios referentes a otro tema que está en el centro mismo de las polémicas: la posibilidad de tener un currículo sensible a la heterogeneidad.

⁴ Quizás por eso la escuela no consigue aceptar que los niños "de la calle" saben sumar y restar, aunque la materia prima de su cálculo sea el dinero. Quizás también por eso pone en términos más nobles "el sistema monetario nacional" alrededor de tercero o cuarto de primaria, dándole tiempo a los niños de clase media para que —por una vez— no sean sobrepasados por los de clase baja.

⁵ Inclusive, en Italia existe una propuesta específica de un currículo económico para la escuela primaria, en edición comercial (Ajello, A. y Bombi, A., 1987). Cf. también el interesante volumen editado recientemente por A. Bombi (1991).

Torres presenta el problema de la heterogeneidad en las poblaciones indígenas y campesinas y plantea algunas interrogantes relativas a la "diversidad, heterogeneidad y pluralismo".

Yo quisiera avanzar un poco más sobre este tema que, a mi modo de ver, atraviesa la concepción completa de la educación básica.

Históricamente hablando, la escuela pública, gratuita y obligatoria, nace como un gran mecanismo de homogeneización para liquidar las desigualdades existentes y constituir "un solo país, una sola nación". No obstante ello, subsistieron las diferencias.

Las más fácilmente reconocibles fueron las diferencias individuales en el rendimiento escolar, que generaron los test de inteligencia tanto como los sistemas de educación especial. Aquellas heterogeneidades que no pudieron tratarse como "casos de educación especial" dieron lugar a una especie de resignación frente a la heterogeneidad.

Sin embargo, pareciera que la resignación toca su límite (o, si se prefiere, que la heterogeneidad se hace insoportable) en dos situaciones bien conocidas: la escuela urbana de zona marginada y la escuela rural unitaria. En la primera de las citadas, las migraciones internas (regionales o transnacionales) hacen coincidir en el mismo salón a niños de diversas procedencias geográficas, edades y modos de habla (cuando no de diversas lenguas maternas). Los maestros rechazan esas diversidades con mecanismos de estigmatización: esos chicos "hablan mal" y "no entienden". En la escuela rural unitaria el maestro (lego o diplomado) debe trabajar con niños de edades diversas y de todos los grados, pero transforma la heterogeneidad del grupo en homogeneidades simultáneas (una fila para cada grado y su propio tiempo docente parcelado según el número de filas).

Entre la heterogeneidad rechazada y la aceptada como mal ineludible, ¿hay alguna otra opción? La única, a mi modo de ver, es la siguiente: la heterogeneidad convertida en ventaja pedagógica.

No se trata de un juego de palabras. Desarrollar una pedagogía de la diversidad es la que necesitan los tiempos modernos, si la escuela quiere alzar valores morales fuertes contra las discriminaciones de todo tipo que nos acechan (discriminaciones raciales, nacionales, económicas, lingüísticas, culturales, religiosas...).

Hace falta algo más que declaraciones sobre los valores humanitarios básicos. Hace falta instrumentar didácticamente a la escuela para aprovechar la

diversidad: diversidad lingüística de edad y de experiencias de vida entre sus alumnos; diversidad de libros y otros materiales para leer; diversidad de ocasiones previstas e imprevistas para aprender, etcétera.

En el caso del aprendizaje de la lengua escrita se puede dar un ejemplo concreto donde la diversidad constituye una ventaja (y no un impedimento, como generalmente se supone). Para comprender el tipo particular de representación del lenguaje que nos propone la escritura alfabética, es preciso adoptar una actitud diferente frente a las producciones lingüísticas. El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero para comprender la escritura socialmente constituida debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias sonoras rara vez permiten anticipar las semejanzas y diferencias de significado; descubrir que hay varias maneras de "decir lo mismo"; construir un "meta-lenguaje" para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Si todos hablan de la misma manera en el salón de clase (o sea, si comparten la misma variante "dialectal"), es más difícil descubrir el interés de reflexionar sobre el lenguaje. Es mucho más fácil hacerlo cuando no todos hablan de la misma manera. Las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan:

Asumir la heterogeneidad propia a los distintos grupos humanos en contacto y transformarla en una ventaja pedagógica es, en mi opinión, el gran desafío a enfrentar si no queremos caer en las viejas y nuevas tentaciones, que consisten en "respetar" las diferencias pero creando espacios de incomunicación: escuelas separadas para ricos y para pobres; para hombres y para mujeres; para indígenas y para mestizos; para blancos y para mulatos.

La diversidad de puntos de vista, creencias y modos de entender el mundo necesita ser compartida a través del tiempo y del espacio. Nuestra diversidad cultural, la de la especie humana, no es menos importante que la diversidad biogenética de plantas y animales que constituyen uno de nuestros más ricos recursos ecológicos.

Referencias bibliográficas

- Ajello, A. M. y A. S. Bombi, 1987, *Studi sociali e conoscenze economiche. Un curricolo per la scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- Bombi, A. S. (Ed.), 1991, *Economia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher Editore.
- Carraher, T., D. Carraher y A. Schliemann, 1988, *Na vida dez, na escola zero*, Sao Paulo: Cortez Editora (hay traducción al español, México, Siglo XXI, 1991).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E., 1986, "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria", en Ferreiro, E. *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. [Edición simultánea en portugués, Sao Paulo, Cortez Editora.]
- Samuels, J., 1990, "The state of education in South Africa", en B. Nasson y J. Samuel (Eds.), *Education: from poverty to liberty*. Cape Town & Johannesburg, David Philip.



*César Coll Salvador**

El documento base de este módulo es suficientemente amplio y comprensivo para provocar directamente la discusión y el debate. En él se tratan de forma sistemática los puntos cruciales que, a buen seguro, habrá que tener en cuenta en los procesos de cambio curricular inspirados en el concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Para cada uno de estos puntos, se plantean con claridad las alternativas en presencia, a menudo divergentes cuando no francamente opuestas y casi siempre objeto de polémicas más o menos intensas. Y todo ello, además, realizado desde una perspectiva crítica –a la que no escapa por cierto el concepto mismo de necesidades básicas de aprendizaje– que no impide, sin embargo, en ocasiones un pronunciamiento explícito, una toma de postura clara, sobre el camino a seguir ante tal o cual encrucijada de las muchas que jalonan el campo del diseño, el desarrollo y la puesta en práctica de las propuestas curriculares.

No es posible, en lo que ha de ser necesariamente un breve comentario para introducir la discusión, retomar todos y cada uno de los puntos del documento que me parecen relevantes. Lo que voy a hacer es formular algunas reflexiones que me ha provocado la lectura del documento. He de advertir que se trata de una lectura realizada desde el contexto de una reforma educativa, la reforma educativa española, en cuya preparación y planificación han jugado un papel decisivo los aspectos curriculares.

Creo que está justificado aportar aquí una reflexión realizada desde este contexto. En la planificación de la reforma educativa española nos hemos visto

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

confrontados a las diversas alternativas en presencia en la mayoría de los puntos que se presentan en el documento base y ha sido necesario tomar, tras las correspondientes valoraciones, decisiones concretas al respecto. Más allá del juicio que merezcan estas decisiones, el hecho a destacar es que rara vez responden plenamente a lo que podría ser un balance descontextualizado de ventajas e inconvenientes, rara vez corresponden a lo que sería la decisión óptima desde el punto de vista de la teoría curricular. Nuestra experiencia es que, en el ámbito del currículo, la supuesta bondad de una decisión concreta está siempre mediatizada o modulada por una multitud de factores presentes en el sistema educativo particular en la que se introduce y que, como es lógico, no pueden ser tenidos en cuenta en las discusiones teóricas y académicas. Tal vez esta experiencia pueda ser de alguna utilidad en la discusión de las alternativas que plantea el documento base, sobre todo en los puntos particularmente sensibles de un enfoque curricular cuya finalidad última es responder adecuadamente a las necesidades básicas de aprendizaje.

Permítaseme también, antes de seguir adelante, una breve referencia personal. Mi lectura del documento y las reflexiones subsiguientes, no son sólo tributarias del contexto desde el cual se realiza dicha lectura –la reforma educativa española–, sino también de mi participación e implicación en la misma. Junto con un grupo de colaboradores y colegas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, he estado directamente implicado en el proceso, primero estableciendo las líneas directrices del modelo de currículo adoptado en la reforma (Coll, 1986; 1989), después supervisando las propuestas curriculares elaboradas de acuerdo con estas líneas directrices (MEC, 1989) y actualmente participando en programas de formación del profesorado y de otros profesionales de la educación en el marco de la puesta en práctica de dichas propuestas. He de advertir, por tanto, que mi punto de vista sobre la reforma educativa española está inevitablemente mediatizado por esta participación e implicación personal. En el transcurso del debate mantenido en España durante los últimos cuatro o cinco años han hecho su aparición valoraciones y puntos de vista muy diversos –algunos ciertamente críticos– cuyo interés está fuera de duda y que no siempre coinciden con las valoraciones y puntos de vista que voy a exponer.

Daré por supuesto, en lo que sigue, que las líneas directrices de la reforma educativa española¹ y las opciones básicas del planteamiento curricular adoptado

¹ Cf. *El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989.

son conocidas en líneas generales. No obstante, introduciré ocasionalmente algunas informaciones y precisiones puntuales al respecto cuando considere que pueden ser útiles para apoyar mis comentarios y ser pertinentes para la discusión. De momento, señalaré únicamente que el enfoque surgido de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien y más concretamente la propuesta de adoptar el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como eje central de la reflexión, acción y evaluación educativa, ha estado ausente como tal de los planteamientos de la reforma educativa española. Lo cual no es óbice, sin embargo, para que, más allá de la terminología utilizada y del hecho de que no se haya adoptado formalmente el enfoque de la Conferencia de Jomtien, existan de hecho fuertes coincidencias conceptuales y de planteamiento.

Todos mis comentarios se inscriben en una coincidencia de principio con la línea general de argumentación y con buena parte de las argumentaciones parciales del documento base. En la mayoría de los casos, su objetivo es aportar argumentos complementarios susceptibles de apoyar o matizar las ideas expuestas en el mismo. Con el fin de no alargar en exceso mi intervención, adoptaré un tono más bien asertivo dando por supuesto el carácter discutible de todas y cada una de mis afirmaciones.

Referente integrador

Quiero empezar expresando mi convicción de que, en las reformas educativas cuyo objetivo fundamental es mejorar la calidad de la enseñanza, las cuestiones curriculares juegan un papel de primer orden. Si bien debe rechazarse con energía la idea de que un enfoque sólido, coherente y bien fundamentado del currículo puede producir por sí solo una mejora sustancial de la calidad de la educación, no es menos cierto que el currículo y el debate curricular se encuentran inevitablemente en el centro de las reformas educativas preocupadas por las dimensiones cualitativas y proporcionan un referente integrador necesario para todo el conjunto de actuaciones que las caracterizan. Es imposible, por ejemplo, plantearse seriamente la formación inicial y en servicio del profesorado al margen del currículo concreto que dichos profesores han de desarrollar en las aulas. Y otro tanto cabe decir respecto a cuestiones tan directamente vinculadas a la calidad de la educación como la elaboración de libros

de texto y materiales curriculares en general, la planificación, dotación, gestión y aprovechamiento de recursos humanos, la búsqueda de nuevas formas de organización en los centros escolares y en las aulas, la incentivación y el apoyo de programas de investigación educativa, el aprovechamiento y la generalización de experiencias de innovación pedagógica, etcétera.

Los procesos de cambio curricular, por lo tanto, no constituyen ni aseguran por sí solos un cambio educativo en profundidad, como lo demuestra el balance más bien limitado de buena parte de las reformas de los años sesenta y setenta que confiaron en exclusiva a los cambios curriculares la dinámica del cambio educativo (Husén, 1986). Sin embargo, es difícil, por no decir imposible, imaginar una reforma educativa en profundidad que no comporte cambios curriculares más o menos sustanciales. En efecto, el currículo —en el caso de la educación escolar— es el referente, o al menos uno de los referentes fundamentales, que condiciona lo que hacen efectivamente los profesores y los alumnos en las aulas.

Conviene, en consecuencia, evitar dos tentaciones de signo contrario, pero que entrañan consecuencias igualmente negativas. La primera consiste en creer que basta con cambiar el currículo oficial, el currículo prescrito, para asegurar la innovación educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza. La segunda, que el debate y la reflexión curricular es una cortina de humo que desvía la atención de los problemas de fondo a los que hay que hacer frente para impulsar un verdadero proceso de reforma educativa. Al igual que sucede con otras dimensiones de cambio cualitativo —formación del profesorado, materiales curriculares, recursos materiales y humanos, estrategias de organización y funcionamiento en los centros, servicios de apoyo, etcétera— el cambio curricular es un elemento necesario, pero en ningún caso suficiente.² De hecho, las dificultades para impulsar reformas educativas de tipo cualitativo residen en gran parte en que es necesario poner en marcha actuaciones coordinadas y coherentes, además de sostenidas durante periodos de tiempo más bien largos, en todos los frentes. En este componente de coherencia y de coordinación entre actuaciones múltiples y convergentes al servicio de unos mismos principios y planteamientos —y muy especialmente en la escasa capacidad demostrada por las administracio-

² En lo que concierne a la reforma educativa española, ésta es precisamente la idea que subyace a la presentación conjunta en 1989 por parte del MEC para su discusión y debate del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, de los Diseños Curriculares Base de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y del Plan de Investigación Educativa y de Formación de Profesorado.

nes de la mayoría de los sistemas educativos para asegurarlo— reside, a mi juicio, el verdadero talón de Aquiles de las reformas educativas.

Reforma global versus reformas parciales

La polémica sobre si conviene optar por una estrategia de reforma global —con la complejidad, dificultad y costos que ello supone— o por una serie de reformas parciales —sin lugar a dudas mucho más fáciles de gestionar y evaluar— debe situarse a mi juicio en continuidad con el argumento anterior. Sin pretender generalizar, la evolución seguida a este respecto en el caso de la reforma educativa española puede tal vez ser ilustrativa.

El Sistema Educativo Español aún vigente tiene su origen en la Ley General de Educación de 1970, que en opinión prácticamente unánime de todos los expertos supuso en su momento un intento serio y ambicioso de modernización, tanto desde el punto de vista estructural como de los contenidos curriculares y de los planteamientos psicopedagógicos y didácticos. Por ello, en un primer momento tras la transición política hacia un régimen democrático en la segunda mitad de los años setenta, la única exigencia que se plantea es la revisión de los programas oficiales con el fin de adaptarlos a la nueva situación. En 1981 se publican los programas renovados del ciclo inicial —los dos primeros cursos de la educación general básica— y un año después los del ciclo medio —los dos cursos siguientes. Los programas renovados de los tres cursos restantes de la educación general básica —los correspondientes al ciclo superior—, que según las previsiones ministeriales habían de estar elaborados en 1983, no llegaron a publicarse. Las razones alegadas por el gobierno socialista que se configura tras las elecciones generales de 1982 son de dos órdenes: en primer lugar, la conveniencia de evaluar previamente el impacto real de los programas renovados del ciclo inicial y medio; y en segundo lugar, la voluntad de llevar a cabo una experimentación antes de proseguir con la revisión de los programas escolares.

Se inicia de este modo un periodo de experimentación, de reflexión y debate que culmina en septiembre de 1990 con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en el que es posible distinguir dos fases claramente diferenciadas. Entre 1983 y 1987 aproximadamente, el proceso se

caracteriza por una serie de experimentaciones y actuaciones parciales dirigidas a subsanar algunos desajustes particularmente obvios y graves del sistema educativo. A esta lógica responden, por ejemplo, la experimentación de la reforma de las enseñanzas medias –es decir, el bachillerato y la formación profesional–, el plan experimental de la educación infantil y el programa de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Al margen de otras consideraciones, el hecho más destacable en el contexto de este seminario es que, en el transcurso de estos años, se produce una toma de conciencia progresiva de la necesidad de proceder a una reforma global del sistema educativo en su conjunto. El punto de inflexión puede situarse en 1987, con la publicación en junio de ese mismo año de un informe del Ministerio de Educación y Ciencia cuyo título, “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate”, indica ya claramente que el objetivo es una reforma global del sistema educativo.

Entre los argumentos que aconsejan sustituir la estrategia de reformas parciales por una estrategia de reforma global del sistema educativo –argumentos ciertamente de orden muy diverso y relacionados en buena medida con las peculiaridades de la situación política, social, económica y educativa española–, hay uno particularmente interesante para el tema que nos ocupa. Me refiero a las dificultades y limitaciones intrínsecas que comporta inevitablemente la estrategia de múltiples actuaciones y reformas parciales en ausencia de una representación clara, explícita y ampliamente consensuada de las características del sistema educativo al que se quiere llegar. Sin un acuerdo al respecto es muy difícil, por no decir imposible, asegurar la necesaria coordinación entre las actuaciones parciales, evitar que se produzcan contradicciones entre las mismas y, en suma, garantizar el máximo aprovechamiento posible de los recursos invertidos en cada una de ellas. Lo que ofrece el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza” presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1987 es precisamente una propuesta de esta naturaleza. En él se perfilan los grandes trazos del tipo de sistema educativo que se pretende llegar a implantar con la reforma y se someten a debate sus características principales. Fruto de este debate,³ es el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y, en último término, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo aprobada en 1990.

Tal vez sea conveniente, para abordar correctamente la polémica de si es preferible optar por una estrategia de reformas parciales o por una estrate-

³ Cf. Los volúmenes que presentan los resultados del debate de la propuesta de 1987 y, en particular, el volumen en el que se sintetizan los puntos más importantes del mismo (MEC, 1988).

gia de reforma global, distinguir entre, por una parte, la necesidad de tener un modelo de conjunto claro, explícito y ampliamente consensuado del sistema educativo, de sus finalidades y características y, por la otra, el establecimiento de prioridades en la puesta en marcha de actuaciones y reformas concretas más o menos parciales orientadas a modificar la situación presente en la dirección deseada. Lo uno no es en absoluto contradictorio con lo otro. La escasez de recursos económicos y humanos, así como la complejidad que implica la gestión de los cambios educativos, abogan claramente la mayoría de las veces por una estrategia de actuaciones y reformas parciales planificadas y secuenciadas con el fin de abordar los problemas más acuciantes y graves. Sin embargo, estas actuaciones y reformas parciales para ser realmente eficaces y no incurrir en el fallo que tratan precisamente de evitar –la incorrecta utilización de los a menudo escasos recursos disponibles– deben responder a unos principios, unos objetivos y un plan de conjunto que sólo una representación clara, explícita y ampliamente consensuada del sistema educativo que se desea conseguir con las mismas está en condiciones de proporcionar. De este modo, el establecimiento de “una política común de educación”, el acuerdo en torno a unas “bases para una reforma global” de la educación (Warnock, 1988), no sólo no se opone a la estrategia de reformas parciales, sino que parece ser un requisito imprescindible para asegurar su eficiencia y garantizar sus resultados a medio y largo plazo.

A ello cabe añadir, además, que la opción por una estrategia de reforma global no implica necesariamente que los cambios propuestos deban ejecutarse de forma inmediata y simultánea en todos los frentes. Así, por ejemplo, y remitiéndonos una vez más a la reforma educativa española en la que se ha optado de forma clara y decidida por una estrategia de reforma global, el calendario previsto para su puesta en marcha tiene una duración de diez años, habiéndose iniciado en el curso 1991-92 con los cambios propuestos en la educación infantil, para extenderse progresivamente en los cursos siguientes a la educación primaria, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional y alcanzar su culminación al término de la presente década.⁴

⁴ Cf. El Real Decreto 986/1991 de 14 de junio (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 151, 25 de junio de 1991) por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo.

Cambio curricular

Retomando ahora el tema del cambio curricular, podemos decir que si éste juega un papel de primer orden en las reformas educativas es porque en el currículo se concretan y toman cuerpo los principios, criterios, planteamientos y condicionantes de todo tipo —económicos, ideológicos, políticos, psicopedagógicos, etcétera— que contribuyen a dar una determinada forma al sistema educativo y a la educación escolar. En este sentido, el currículo cumple, en el marco de la educación escolar, dos funciones esenciales. En primer lugar, pone de relieve, hace explícito, el proyecto educativo y cultural a cuyo servicio se pone la escuela y la educación escolar. El currículo precisa las intenciones educativas —para qué y qué enseñar— y propone un plan de acción —cómo enseñar— para que estas intenciones se hagan realidad en la escuela. Por supuesto, al mismo tiempo explicita un proyecto educativo y, como se señala acertadamente en el documento base, “todo currículo es una opción entre muchas posibles” que “representa recursos culturales e ideológicos definidos, en los que se priorizan determinados intereses, visiones del mundo, grupos sociales, etcétera”. Más adelante volveré sobre el “carácter opaco y ocultador del currículo”. Por el momento, quiero insistir únicamente sobre el hecho de que, al formular indicaciones o prescripciones más o menos concretas sobre para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, el currículo se convierte en el eslabón situado entre la declaración de principios y su puesta en práctica, entre lo que se afirma que debe ser la educación escolar y lo que realmente se posibilita y se promueve que sea.

Pero el currículo cumple aún otra función que contribuye a explicar su protagonismo y que es absolutamente imprescindible, a mi juicio, tener en cuenta cuando se aborda un proceso de cambio curricular. Además de precisar el proyecto educativo y cultural que preside la educación escolar, o precisamente por esta razón, el currículo es un instrumento al servicio del profesor en el sentido de que debe serle útil para guiar y orientar su actividad docente. A la función más normativa o prescriptiva del currículo, se superpone pues una función orientadora. Mientras la primera tiene su origen en la naturaleza esencialmente social de la educación —no hay que olvidar que la educación escolar es ante todo y sobre todo una práctica social mediante la cual los grupos humanos aspiran a promover el desarrollo y la socialización de sus miembros—, la segunda responde al hecho de que el profesor es el agente en el que se delega

la responsabilidad para llevar a la práctica el proyecto establecido para la educación escolar.

La función orientadora del currículo se olvida con excesiva frecuencia cuando se plantea un proceso de cambio e innovación curricular. Su importancia, sin embargo, es decisiva. En efecto, por muy bien fundamentada que esté una propuesta curricular desde el punto de vista científico y por muy encomiables que sean las intenciones educativas que difunda, su poder efectivo para transformar la realidad de las aulas y para mejorar la calidad de la enseñanza será escaso o incluso nulo si los profesores no encuentran en ella, por las razones que sean, una ayuda efectiva para guiarles y orientarles en el desempeño de su tarea.

El énfasis en la función orientadora que debe tener toda propuesta curricular para convertirse en instrumento de cambio educativo supone, por lo demás, una llamada de atención sobre la conveniencia de no aferrarse dogmáticamente, en la toma de decisiones curriculares, a posturas o planteamientos previos que pueden estar teóricamente bien fundamentados, pero que pueden dar también lugar a resultados inesperados e incluso opuestos a los esperados, cuando se adoptan mecánicamente sin tener en cuenta las condiciones concretas del sistema educativo en el que van a ejecutarse. Las propuestas consistentes en imponer libros de texto obligatorios o, por el contrario, en prohibir radicalmente su utilización, y ello al margen de lo que supone en cada caso concreto una u otra opción desde la perspectiva del profesorado –su tradición pedagógica, los recursos de formación disponibles, su competencia para tomar decisiones curriculares acertadas, las condiciones de trabajo en que se encuentran, la existencia de materiales curriculares de calidad fácilmente asequibles, etcétera– ilustran perfectamente el tipo de posturas que, a mi entender, hay que tratar de evitar en los procesos de cambio curricular. Otro tanto cabe decir, por citar sólo un ejemplo más, de la adopción de una u otra estrategia de desarrollo curricular más o menos centralizada.

Volviendo a lo que he denominado la función más bien normativa o prescriptiva del currículo, me parece importante destacar –como se hace en el documento base– la carga ideológica del currículo y, en consecuencia, el carácter intrínsecamente conflictivo que comporta toda propuesta curricular. En tanto que proyecto educativo y cultural de una sociedad, todo currículo supone una opción –o mejor un conjunto de opciones– que excluye otras. Me parece por tanto acertado pensar en el currículo y en las propuestas curriculares,

cualesquiera que sean, como un campo intrínseca y necesariamente conflictivo. No puede ser de otra manera. Más aún, pienso que cuanto más rica y diversa es una sociedad mayores son los conflictos que subyacen a las decisiones curriculares; y cuanto más democrática, participativa y madura, mayor es la probabilidad de que estos conflictos se manifiesten en debates y discusiones apasionadas. Hay que alejarse del falso ideal, en sí mismo cargado de ideología, de un currículo armonioso y coherente, perfectamente fundamentado desde el punto de vista científico, en torno al cual será posible alcanzar un consenso total y absoluto. Hemos de acostumbrarnos más bien a pensar en el currículo como un campo en el que entran en conflicto y se dilucidan intereses y proyectos educativos parcial o totalmente opuestos.

Dos anotaciones complementarias, sin embargo, a este propósito. La primera concierne a la pregunta formulada en el documento base de "hasta dónde es posible/deseable explicitar y abrir a la discusión lo no dicho en las propuestas curriculares". Aceptar hasta sus últimas consecuencias el carácter intrínseca y necesariamente conflictivo del currículo, como pienso que debe hacerse, implica no sólo abrir totalmente el debate, sino también prever mecanismos normalizados de revisión sistemática de las propuestas curriculares. Los cambios curriculares tienden a presentarse con excesiva frecuencia –casi siempre, a decir verdad– como una sustitución radical de las propuestas anteriores, calificadas globalmente de obsoletas y desajustadas, por unas propuestas nuevas a las que se atribuyen invariablemente los calificativos contrarios. Tal vez sería conveniente evitar esta dinámica de partir cada vez de cero –que es de hecho más una ilusión que una realidad– y normalizar los procesos de debate, revisión y cambio curricular como uno de los parámetros distintivos de todo sistema educativo preocupado por mejorar la calidad de la enseñanza.

La segunda anotación se refiere a la necesidad de evitar que el análisis de los componentes ideológicos presentes en toda propuesta curricular y las discusiones y debates correspondientes, se conviertan de hecho en un factor paralizante que impida en la práctica la toma de decisiones y la puesta en marcha de procesos de cambio. El mejor antídoto contra este riesgo consiste en vertebrar los análisis críticos y las discusiones en torno a propuestas curriculares concretas. La confrontación entre las "cuatro grandes ideologías curriculares" a las que se alude en el documento base –la académico-escolar, la de la eficiencia social, la de reconstrucción social y la del estudio del niño– proporciona a mi juicio un

buen ejemplo del riesgo y del posible antídoto a utilizar. Ciertamente, cada una de ellas responde a concepciones distintas y aun contrapuestas de la naturaleza y funciones de la educación y del currículo escolar; y cada una de ellas, como se subraya también en el documento, presenta vacíos y sesgos. Prolongar el debate a nivel teórico general más allá de ciertos límites, al margen de alternativas concretas que permitan una confrontación práctica, no ayuda a tomar decisiones y formular propuestas de acción. Más aún, puede conducir a forzar los argumentos, a simplificar peligrosamente la realidad educativa y a crear una especie de tenaza que reduce enormemente el campo de posibilidades. Estoy pensando, por ejemplo, en el culto beato y ciego a los resultados del aprendizaje y al rendimiento escolar como criterio de eficacia; pero también en las críticas radicales a la eficacia como uno de los elementos a tener en cuenta en la valoración de propuestas educativas y curriculares, críticas que confunden a menudo la eficacia con los criterios utilizados para valorarla; o aun, en las propuestas que convierten a los alumnos y alumnas, sus necesidades, motivaciones e intereses, en el referente único del currículo y de la educación escolar como si dichas necesidades, intereses y motivaciones no surgieran en el seno de la matriz social y como si el desarrollo personal fuera posible al margen del contexto social más amplio en la que se produce.

No quisiera que este comentario fuera mal interpretado. No estoy negando el interés de un debate teórico general en el ámbito del currículo. Tampoco estoy abogando, en lo que concierne al tema específico de las grandes ideologías curriculares, por un eclecticismo sin más, entre otras razones porque los supuestos de las que parten y las propuestas que sustentan son a menudo incompatibles. Estoy señalando únicamente que, una vez realizada una opción de partida, es conveniente para seguir avanzando pasar de las grandes declaraciones de principio a la formulación de propuestas concretas. Como sucede casi siempre, cuando se intenta generar propuestas concretas de acción, sobre todo cuando se intenta además que sean realmente propuestas de acción viables en un contexto determinado, los grandes principios muestran sus lagunas e imperfecciones. Entonces, y sólo entonces, es cuando la discusión y el debate pueden adquirir su verdadera potencialidad constructiva y ayudar no sólo a mejorar las propuestas, sino también a revisar los principios. En mi opinión, sólo de esta manera el clásico debate entre los respectivos partidarios de las "cuatro grandes ideologías curriculares" podrá salir del estancamiento en el que se encuentra.

Necesidades del sistema social

No sorprenderá, tras los comentarios precedentes, que comparta la preocupación expresada en el documento base a propósito de las ambigüedades que encierra el concepto mismo de necesidades básicas de aprendizaje. La insistencia en no reducirlas a necesidades de las personas me parece fundamental. La propia definición de las necesidades básicas de aprendizaje así parece exigirlo. ¿Puede pensarse seriamente que los "conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo" son independientes de los conocimientos, actitudes y valores dominantes de la sociedad concreta donde las personas tratan de sobrevivir, intentan mejorar su calidad de vida y se ven forzadas a seguir aprendiendo? Pienso que no. Por eso me parece un acierto subrayar que las necesidades básicas de aprendizaje son tanto necesidades de los individuos como necesidades del sistema social.

En realidad, no creo que se pueda, ni tal vez se deba, establecer una diferencia nítida entre las necesidades de las personas individualmente consideradas y las del sistema social o necesidades sistémicas, como se las denomina en el documento base. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, pongamos por caso, ¿es una necesidad individual o una necesidad impuesta por el sistema social?; o para poner un ejemplo aún más obvio, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y en particular el aprendizaje de la lengua inglesa en nuestros días, ¿es una necesidad individual o una necesidad impuesta socialmente?

Cabe pensar que la supervivencia, la mejora de la calidad de vida y la tendencia a aprender son necesidades básicas en sentido estricto de todos y cada uno de los miembros de la especie humana individualmente considerados; pero los conocimientos; las actitudes y los valores dominantes que permiten satisfacer estas necesidades y que las orientan en una u otra dirección son inseparables, a mi juicio, de las características y naturaleza de los sistemas sociales en que viven y se desarrollan las personas. Las necesidades básicas de aprendizaje pueden ser consideradas como necesidades de los individuos, pero a condición de añadir inmediatamente que son necesidades de los individuos en un sistema social determinado en el que rigen o predominan, por encima de otros, unos determinados conocimientos, valores y actitudes. De no proceder así, estaríamos llevando a cabo una interpretación reduccionista y psicologicista del concepto de necesi-

dades básicas de aprendizaje, con todos los riesgos que supone olvidar que la educación es, ante todo y sobre todo, una práctica social con una función claramente socializadora.

Reducir las necesidades básicas de aprendizaje a una dimensión puramente individual puede contribuir además a elaborar propuestas curriculares “opacas y ocultadoras de la conflictividad social”. Puede contribuir también a reforzar el falso ideal de un currículo armonioso y coherente totalmente consensuado. La doble dimensión individual y social de las necesidades básicas de aprendizaje permite entender mejor por qué el campo del currículo es, como antes señalaba, necesaria e intrínsecamente conflictivo. En efecto, la conflictividad no surge tanto, a mi entender, de una posible contradicción entre las necesidades individuales y sistémicas, sino más bien del hecho de que, junto a los conocimientos, valores y actitudes que predominan en un sistema social en un momento dado, existen siempre otros conocimientos, otros valores y otras actitudes total o parcialmente contradictorios con los anteriores. Ningún sistema social es homogéneo en cuanto a sus necesidades ni conocimientos, valores y actitudes que lo sustentan. La conflictividad tiene pues su origen en las propiedades estructurales de los sistemas sociales y, en consecuencia, se refleja en las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos que los conforman.

Una breve alusión al complejo y delicado tema de los valores y de las actitudes me ayudará a precisar el argumento anterior. Al igual que sucede en los currículos de los países latinoamericanos, las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la reforma educativa española abundan en valores y actitudes como la solidaridad, la no discriminación por razones de género, raza, edad u origen social, la cooperación, el trabajo en equipo, la actitud crítica, la perseverancia en la realización de las tareas, el gusto por el trabajo bien hecho, la conservación y mejora del ambiente, etcétera. La presencia de valores y actitudes en las propuestas se ha visto reforzada por el hecho de que el enfoque curricular adoptado amplía el concepto de contenidos escolares para dar entrada, junto a los clásicos contenidos factuales y conceptuales, a procedimientos y otros relativos a actitudes, valores y normas. Se pretendía y se pretende, de esta manera, llamar la atención sobre la importancia que reviste la enseñanza y el aprendizaje de unos tipos de contenidos –procedimientos y los relativos a actitudes, valores y normas– a los que la escuela ha venido presentando tradicionalmente una atención secundaria. Además, en el caso de las actitudes, valores y normas, se pretendía

provocar una reflexión y un debate abierto sobre qué debe enseñarse y qué se enseña realmente a este respecto en la escuela.

El hecho que quiero destacar no es la marcada incoherencia, tantas veces puesta de manifiesto, entre los valores y las actitudes que se predicán en la escuela y aquellos que realmente se practican en el funcionamiento diario de la misma. Lo que quiero destacar es que, contrariamente a lo sucedido con los otros tipos de contenidos –los factuales y conceptuales y los relativos a procedimientos–, en el transcurso del debate⁵ no ha habido voces discordantes en cuanto a los valores, actitudes y normas incluidos en las propuestas curriculares. Diríase que la sociedad española, a tenor de lo sucedido durante el debate, ha alcanzado un consenso casi total sobre los valores, actitudes y normas que deben enseñarse y aprenderse en la escuela. Más aún, habida cuenta de la naturaleza de los mismos, diríase que la sociedad española ha alcanzado un consenso casi total en torno a unos valores, actitudes y normas de carácter netamente progresista.

Me temo, sin embargo, que no es exactamente esto lo que sucede. La interpretación que más se ajusta a la realidad es mucho menos optimista y puede resumirse, a mi juicio, como sigue. El discurso dominante a nivel social se corresponde exactamente con los valores, actitudes y normas incluidos en las propuestas curriculares. Prácticamente todos los sectores sociales, incluso los que podríamos considerar ideológicamente más alejados de una visión progresista avanzada, han incorporado a su discurso los valores de solidaridad, cooperación, no discriminación, etcétera. En los hechos sin embargo, prácticamente todos los sectores sociales, incluso los que podríamos considerar ideológicamente más próximos a una visión progresista avanzada, incorporan en su práctica social cotidiana valores y actitudes que contradicen en mayor o menor medida –más bien lo primero que lo segundo– los valores y actitudes que sostienen y pregonan a nivel de discurso. El hecho sorprendente es que esta verdadera disociación entre lo que se dice y lo que realmente se practica parece estar totalmente asimilada, hasta tal punto que ni siquiera llama ya la atención. Todo sucede como si esta disociación cumpliera una función sistémica, como si respondiera a una necesidad del sistema social.

En cualquier caso, los alumnos y alumnas se ven obligados de este modo a aprender un doble sistema de valores en la escuela: los que hay que mantener

⁵ Cf. *El Informe y Síntesis del debate de las propuestas curriculares* (MEC, 1991).

y pregonar a nivel de discurso (la verdad, la solidaridad, la honestidad, la cooperación, el consumo consciente, etcétera) y los que regulan realmente las prácticas sociales cotidianas (las verdades a medias, el beneficio personal, la competitividad, el consumismo, etcétera). La conflictividad no se da pues tanto entre las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y alumnas y las necesidades del sistema social; la conflictividad se da en el propio sistema social y se refleja en necesidades básicas de aprendizaje contradictorias entre sí y proyectadas sobre los alumnos y alumnas. Si en los centros escolares "lo normado en el discurso puede ser sistemáticamente negado en la práctica", es porque en el sistema social del que forman parte lo normado en el discurso es también con relativa frecuencia negado en la práctica.

Proyección

Las consideraciones anteriores a propósito de los valores y actitudes pueden servir como punto de partida para poner de relieve otro aspecto de las necesidades básicas de aprendizaje sobre el que quizás no se ha insistido suficientemente. Me refiero a la tensión intrínseca entre, por una parte, las actuaciones pedagógicas necesarias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje en el sistema social como está actualmente definido, con sus características y sus exigencias para que las personas que forman parte de él puedan "sobrevivir, mejorar su calidad de vida y seguir aprendiendo", y por otra parte, la necesaria proyección hacia el futuro, "anticipándose a él, preparando a las personas para las transformaciones que les esperan, a fin de que puedan no sólo adaptarse a ellas, sino orientarlas y dominarlas".

Desde el punto de vista curricular, esto supone no sólo prever o anticipar cuáles pueden ser las necesidades básicas de aprendizaje en un futuro más o menos inmediato, sino también y sobre todo tomar conciencia de que las propuestas curriculares deben ser hasta cierto punto el resultado de un equilibrio —que será de nuevo necesariamente inestable y conflictivo— entre la exigencia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje actuales, y la exigencia de satisfacer las futuras. No creo que pueda llevarse a cabo el proceso de identificación de las necesidades básicas de aprendizaje actuales, y mucho menos, "si

cabe" de los requerimientos futuros, desde una perspectiva ideológicamente neutra, entre otras razones porque el concepto mismo de necesidades básicas de aprendizaje implica a mi juicio, como ya he señalado, una valoración de las exigencias que impone el sistema social a las personas que forman el mismo y, en consecuencia, una aceptación o un rechazo de las mismas.

En otros términos, las propuestas curriculares inspiradas en el concepto de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje dependen, quierase o no, de una opción de principio sobre el tipo de sociedad y de sistema social que se desea promover y alcanzar. Como decía antes, las propuestas curriculares traducen siempre un proyecto educativo y cultural y, en este sentido, son inseparables de un proyecto social más amplio. Ignorar este aspecto equivale, a mi juicio, a reducir el enfoque de las necesidades básicas de aprendizaje a una aproximación ramplona, puramente tecnicista y pragmática y a vaciarlo de gran parte, si no de la totalidad, de su potencial de cambio y de innovación pedagógica.

Contrariamente a lo que suele afirmarse en ocasiones, el problema central de todo currículo no es a mi juicio, ni siquiera hablando en términos operativos, la selección, organización, presentación y secuenciación del conocimiento. De las consideraciones anteriores se sigue que, al menos en su enfoque curricular inspirado por el concepto de las necesidades básicas de aprendizaje o sensible al mismo, el problema central debe ser el de la intencionalidad educativa y el de cómo mantener la coherencia y la continuidad entre las afirmaciones de principio y las propuestas concretas sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Las decisiones relativas a la selección, organización, presentación y secuencia del conocimiento no son sino un eslabón más —ciertamente importante, pero uno más al fin y al cabo— en el proceso de concreción de las intenciones educativas, que constituyen a mi juicio el eje vertebrador, la espina dorsal, de todo currículo. Sólo desde una definición lo más explícita y concreta posible de las intenciones educativas que deben presidir y guiar la educación escolar puede llevarse a cabo una integración ponderada de las informaciones que tienen su origen en las llamadas fuentes del currículo. Sólo utilizando como referente las intenciones educativas puede valorarse si las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar son o no ajustadas e integran adecuadamente las consideraciones relativas a "lo que el alumno quiere y necesita, lo que la sociedad quiere y necesita de ese individuo, lo que ese conocimiento particular requiere para poder ser enseñado y lo que el alumno está capacitado para aprender de acuerdo a su propio desarrollo".

Dicho sea de paso, no comparto la interpretación de que un enfoque curricular basado en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje implique necesariamente relegar a un papel secundario las informaciones que tienen su origen en la fuente epistemológica, es decir, en las disciplinas; ni tampoco, en consecuencia, que implique necesariamente privilegiar las informaciones que tienen su origen en la fuente psicopedagógica, es decir, en las necesidades e intereses de los alumnos. Ambos tipos de informaciones, junto a las que tienen su origen en el análisis sociocultural o socioantropológico, son imprescindibles para elaborar una propuesta curricular equilibrada capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas.

La resistencia, o incluso en ocasiones el rechazo abierto, a considerar el proceso de concreción de las intenciones educativas como el eje vertebrador de toda propuesta curricular tiene su origen, al menos en parte, en lo que podríamos llamar el "horror" a los objetivos entendidos como "objetivos operativos", "objetivos de aprendizaje" u "objetivos instruccionales". Tal vez no esté de más apuntar aquí que las críticas justificadas al "eficientismo" y a la "pedagogía por objetivos" popularizada por la tecnología educativa de corte conductista y neoconductista en los años sesenta, setenta y parte de los ochenta han llevado —esta vez injustificadamente, a mi juicio— a una negación del papel crucial que juegan los objetivos y, por extensión, la formulación y concreción de las intenciones educativas en la elaboración de propuestas curriculares. La simple mención del término "objetivos" o a la expresión "resultados esperados del aprendizaje" en una propuesta curricular supone a menudo una descalificación de la misma como "eficientista" o "tecnologicista" sin pararse a analizar el papel que juegan en el proceso de concreción de las intenciones educativas ni la naturaleza de las mismas.

También en el tema de los contenidos es necesaria a mi juicio una reflexión que vaya más allá de los tópicos habituales —excesivos contenidos, obsolescencia de los mismos, crítica a la memorización, etcétera— y que plantee las cuestiones esenciales. He aquí, a título puramente ilustrativo, algunas de estas preguntas: ¿qué papel juegan los contenidos en el proceso de concreción de las intenciones educativas?; ¿son los contenidos una simple excusa para desarrollar procesos, habilidades y estrategias en los alumnos y alumnas o bien tienen una importancia y un interés en sí mismos?; ¿es cierto que lo importante no es aprender muchos contenidos sino aprender a aprender?; ¿la capacidad de aprender a aprender, así como la de utilizar el conocimiento adquirido para afrontar situaciones nuevas,

no van siempre a la par con un dominio amplio de conocimientos específicos?; ¿no debería reivindicarse la memorización puramente comprensiva de los contenidos –por oposición a la memorización puramente mecánica y repetitiva– como un rasgo distintivo de todo aprendizaje significativo y funcional?; ¿no se está confundiendo la crítica a los contenidos con la crítica a una presencia excesiva en el currículo de un determinado tipo de contenidos, más concretamente de los contenidos factuales y conceptuales?; si hay un acuerdo generalizado respecto a la conveniencia de que los alumnos aprendan habilidades y estrategias, así como actitudes y valores, ¿por qué no introducirlos explícitamente en el currículo como contenidos a enseñar y aprender?; etcétera.

No puedo dejar de mencionar una vez más, en esta referencia a los contenidos, mi acuerdo de principio con las críticas vertidas en el documento base a propósito de la clasificación de los mismos incluida en la Declaración de Tailandia. Pienso que es un error de bulto establecer una diferencia entre “herramientas esenciales para el aprendizaje” y “contenidos básicos del aprendizaje”. Esta diferencia no tiene justificación alguna en la naturaleza de los conocimientos incluidos en ambos epígrafes; y mucho menos en lo que nos dice la psicología cognoscitiva actual sobre la organización y representación del conocimiento en la memoria. La lectura, la escritura, el cálculo, las estrategias de resolución de problemas, pero también los conocimientos teóricos y prácticos e incluso los valores y actitudes, han de ser considerados, al mismo tiempo, como “herramientas esenciales para el aprendizaje” y como “contenidos básicos del aprendizaje”. Todo conocimiento, si se ha aprendido significativamente, si ha sido objeto de un verdadero proceso de asimilación por el alumno, se convierte en un instrumento para realizar aprendizajes posteriores.

Por otra parte y a la luz de lo que sabemos actualmente del funcionamiento cognoscitivo, tiene mucho sentido contraponer la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de problemas –o de otras habilidades y estrategias, por ejemplo, seleccionar la información, organizarla de forma adecuada, utilizar criterios para discriminar lo pertinente de lo accesorio, etcétera– a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos. Ambos aspectos están mucho más relacionados de lo que se pensaba hace solamente unos años. El dilema entre “mucho superficialmente” o “poco en profundidad” que suele plantearse en relación con los contenidos es, de hecho, un falso dilema. A mi juicio y forzando un tanto el argumento, de lo que se trata es de enseñar y aprender con la mayor profundidad posible cuanto más mejor.

El currículo en acción

Mi siguiente comentario es de orden terminológico y conceptual y tiene como finalidad contribuir a ordenar la discusión. El tema del currículo es extraordinariamente amplio y complejo y obliga a abordar cuestiones que van desde las decisiones relativas al para qué, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, hasta el análisis y valoración de las concepciones educativas, sociales, políticas y culturales que subyacen a toda propuesta curricular; desde la mayor o menor coherencia que supone como proyecto hasta la valoración de las condiciones necesarias para su puesta en práctica; desde el currículo prescrito u oficial que impulsan las instancias responsables de la administración educativa, hasta lo que sucede realmente en las aulas.

La amplitud y complejidad del tema provoca a menudo que se crucen argumentos y contrargumentos pertenecientes a niveles o planos distintos con las consiguientes confusiones que ello genera. Tal vez podrían evitarse algunas de estas confusiones si nos esforzáramos en distinguir, en el transcurso de la discusión, tres niveles o planos que, si bien están estrechamente interconectados, permiten una aproximación por separado con fines analíticos. El primero corresponde a lo que podemos llamar la fase de diseño o clasificación del currículo, que incluye las grandes opciones y principios sobre el enfoque adoptado y que desemboca en la formulación de propuestas curriculares concretas; la mayoría de los comentarios que he hecho corresponden a este nivel. Las propuestas curriculares necesitan sin embargo, para ser llevadas a la práctica, de unas determinadas estrategias de desarrollo, en términos más amplios, de una serie de actuaciones dirigidas a impulsar y facilitar su ejecución. Aquí se situarían, por ejemplo, la mayoría de las consideraciones del documento base agrupadas en el epígrafe que lleva por título "la puesta en marcha de un enfoque curricular orientado por las necesidades básicas de aprendizaje". Finalmente, las propuestas curriculares acaban concretándose en las aulas en forma de experiencias educativas para los alumnos y alumnas y de práctica docente para los profesores y profesoras. Es el nivel o plano que corresponde a lo que ha dado en llamarse el currículo en acción.

Quienes tengan experiencia en la elaboración de propuestas curriculares saben perfectamente que no es fácil mantener la coherencia y continuidad en el proceso de concreción de las intenciones educativas. En el proceso que va desde el enunciado de las intenciones educativas más generales –las llamadas

finalidades de la educación o afirmaciones de principio sobre lo que pretende la educación escolar en su conjunto—, pasando por el establecimiento de áreas curriculares más o menos integradas y la concreción de las capacidades que se pretende que los alumnos y alumnas desarrollen o aprendan en cada una de ellas, hasta la selección, organización, presentación y secuencia de contenidos específicos y la formulación de orientaciones didácticas y para la evaluación, se plantean múltiples alternativas que obligan a una serie de decisiones encadenadas, de tal manera que cada una de ellas es tributaria en parte de la anterior y condiciona a su vez en parte la siguiente.

No basta pues con decidir, por separado, sobre cada uno de los componentes de una propuesta curricular. El problema es en realidad mucho más complejo. No pueden tomarse decisiones, pongamos por caso, respecto a los contenidos o al modelo pedagógico en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita sin tener en cuenta, al mismo tiempo, las decisiones respecto a los contenidos y al modelo pedagógico en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, o de las matemáticas, o de las ciencias; no pueden tomarse decisiones relativas a la etapa de la educación infantil sin tener en cuenta qué va a proponerse para la educación primaria y para la educación secundaria; no pueden tomarse decisiones relativas a los contenidos y al modelo pedagógico sin tener en cuenta sus implicaciones para la evaluación; no pueden formularse propuestas de evaluación sin considerar su posible impacto sobre la acreditación del aprendizaje de los alumnos y las repercusiones sociales de la misma; etcétera.

Insisto, la dificultad no reside sólo en garantizar que la decisión tomada en cada uno de estos aspectos sea correcta y acertada, sino también en asegurarse de que el conjunto de decisiones sean coherentes y de que el currículo en su conjunto resulte equilibrado. La tarea es tanto más difícil cuanto que en la elaboración de una propuesta curricular intervienen necesariamente especialistas y profesionales de la educación con competencias y tradiciones de formación muy distintas cuyos criterios no son siempre coincidentes. Un buen currículo no es la simple suma de una buena propuesta curricular de matemáticas, otra de lengua, otra de ciencias naturales, otra de educación artística, etcétera. En la medida en que estas diferentes propuestas precisan los aprendizajes que ha de llevar a cabo un mismo alumno o alumna —y, al menos en la educación infantil y primaria, la enseñanza que ha de llevar a cabo un mismo profesor o profesora—, es necesario, además, que respondan a unos mismos

planteamientos, que traduzcan unos mismos principios psicopedagógicos, que reflejen un mismo proyecto educativo.

Ha sido precisamente esta consideración la que nos ha llevado, en el caso de la reforma educativa española, a elaborar un modelo de diseño curricular, un marco de conjunto para la elaboración de propuestas curriculares susceptible de garantizar la continuidad y la coherencia entre las diferentes etapas o niveles de la educación escolar y entre las distintas disciplinas, áreas o ámbitos de contenidos incluidos en el currículo. Este modelo o marco curricular ha jugado, por lo demás, un papel decisivo en todo el proceso de elaboración de las propuestas curriculares en la medida en que ha posibilitado el diálogo y ha facilitado la comprensión mutua entre los distintos equipos de profesores que han participado directamente en el mismo.

Un aspecto clave que debe abordar y tratar de resolver cualquier modelo de diseño curricular es el relativo a quién y cómo se elaboran y establecen las propuestas curriculares: ¿qué papel han de jugar los profesores en el diseño y el desarrollo del currículo escolar?, ¿qué papel ha de jugar la administración educativa?, ¿cuál es el grado óptimo de autonomía y de iniciativa de los centros y de los profesores en temas curriculares?, ¿ha de existir un control del currículo?, ¿quién debe ejercer ese control?, ¿qué mecanismos han de utilizarse para hacerlo efectivo?, etcétera. En éste, como en otros muchos puntos, la tendencia actual apunta nítidamente hacia una mayor descentralización, hacia una mayor autonomía de los centros escolares y de los profesores.

La reforma educativa española no es una excepción dentro de esta tendencia general e introduce, respecto del planteamiento aún vigente surgido de la Ley General de Educación de 1970, un cambio radical en la distribución de competencias y responsabilidades entre la administración educativa, los centros escolares y los profesores en lo que concierne al establecimiento y puesta en práctica del currículo escolar. Para decirlo en pocas palabras, la propuesta de la reforma consiste en desplazar buena parte de estas competencias y responsabilidades desde el ámbito de decisión de la administración educativa al ámbito de decisión de los centros escolares, que es en definitiva donde el currículo deja de ser una norma o un propósito más o menos bien planteado para hacerse realidad en forma de actividades de enseñanza y aprendizaje, en forma de práctica docente para los profesores y de experiencia educativa para los alumnos.

Desde el punto de vista técnico, esta opción ha llevado a distinguir tres niveles progresivos de concreción en el establecimiento del currículo escolar,

de tal manera que en cada uno de ellos las competencias y las responsabilidades se reparten de forma distinta. Brevemente, el primer nivel de concreción –conocido como Diseño Curricular Base– tiene un carácter prescriptivo y orientador, está formulado en términos generales y permite especificaciones diferenciadas atendiendo a las características y opciones de los centros, de los profesores y de los alumnos. Su fijación y control es competencia de la administración educativa en la medida en que establece las experiencias de aprendizaje –definidas en términos de objetivos, contenidos y orientaciones didácticas y para la evaluación– que la escuela debe garantizar a todos los alumnos sin excepción. Los equipos docentes de los centros llevan a cabo una lectura del Diseño Curricular Base contextualizada en su realidad y la vertebran en una propuesta pedagógica global dirigida a garantizar la continuidad y la coherencia del proyecto educativo cuyos destinatarios son los alumnos y alumnas que asisten a los mismos. El segundo nivel de concreción consiste pues en la elaboración de proyectos institucionales o Proyectos Curriculares de Centro y es competencia exclusiva de los equipos de profesores, que tienen sin embargo que respetar las prescripciones recogidas en el Diseño Curricular Base. Finalmente, las decisiones adoptadas y reflejadas en los Proyectos Curriculares de Centro constituyen el marco de referencia a partir del cual los profesores y profesoras, individualmente considerados, elaboran las Programaciones de Actividades y Tareas –el tercer nivel de concreción– que se proponen desarrollar con los alumnos a su cargo.

El hecho a destacar, con independencia de la valoración que merezca esta solución técnica y de las previsibles dificultades que pueda comportar su puesta en práctica, es que la propuesta se deja caracterizar mejor en términos de “redistribución de competencias y responsabilidades” que en términos de pura y simple “descentralización”. En efecto, los centros y los profesores verán considerablemente incrementadas su autonomía y su iniciativa en cuestiones curriculares, pero ello no supone que la administración educativa deje de tener responsabilidades al respecto; simplemente éstas cambian de naturaleza. Por una parte, le compete ejercer el control necesario para garantizar que todos los alumnos, sin excepción de ninguna clase, puedan acceder a las experiencias educativas consideradas necesarias para su desarrollo y socialización. Por otra parte y lo que es aún más importante si cabe, de ella depende en definitiva que se den las condiciones necesarias para que los centros y los profesores puedan llevar a cabo su labor con garantías de éxito.

Más concretamente, la administración educativa es la que tiene la responsabilidad, entre otros extremos (Coll, 1991), de asegurar una buena formación inicial a los profesores brindándoles las oportunidades adecuadas para proseguir y profundizar su desarrollo profesional; de ofrecerles unas condiciones económicas y laborales acordes con la importancia social, las exigencias y la complejidad de su tarea; de asegurar a todos los centros los recursos económicos, humanos, técnicos y materiales necesarios; de promover unas formas de organización y funcionamiento en los centros escolares que sean sólidas, ágiles y flexibles; de supervisar el rendimiento de todos ellos garantizando unos resultados satisfactorios, identificando los que no funcionen adecuadamente y apoyándolos para que mejoren; de proteger y promover el ejercicio responsable de la autonomía y de la iniciativa curricular; y, muy especialmente, de introducir los mecanismos de control, corrección y compensación necesarios para evitar que la autonomía curricular de los centros y de los profesores no acabe convirtiéndose en desigualdades educativas las desigualdades económicas, sociales y culturales de los alumnos. Entre la descentralización curricular –cuyo objetivo legítimo es incrementar la autonomía y la iniciativa de los centros y los profesores– y la simple dejación de responsabilidades –cuyo objetivo no confesado, pero no por ello menos rechazable, es abandonar los centros y los profesores a sus propios medios– hay una enorme diferencia: la que marca la asunción clara, explícita y contundente de éstos y otros compromisos por parte de la administración educativa.

Pero el verdadero “hiato” en el proceso de concreción de las intenciones educativas se produce –como es bien sabido– entre, por una parte, el currículo oficial, el currículo propuesto y por otra el currículo en acción, lo que sucede realmente en las aulas. En el ámbito del currículo puede ser equivocado y casi siempre lo es en mayor o menor medida, juzgar “a partir del discurso sobre lo educativo y sobre el aparato escolar (informes, planes y programas, textos, etcétera)”. Como se afirma en el documento base, en última instancia “el terreno en el que cabe medir y definir avances, innovaciones y logros es el terreno del aula, el terreno concreto de la enseñanza y el aprendizaje”.

Sin embargo, el análisis del currículo en acción, el análisis de lo que sucede realmente en el aula con las propuestas curriculares, es un ámbito de estudio sorprendentemente virgen. No hay apenas trabajos de investigación al respecto y los que existen han sido realizados mayoritariamente desde un enfoque de la investigación educativa de tipo proceso-producto que nos ilustran muy

poco sobre lo que sucede exactamente cuando los alumnos y las alumnas y su profesor o profesora se implican en una serie de actividades conjuntas en torno a un contenido de aprendizaje o a la resolución de una tarea concreta. Los estudios de tipo etnográfico, más recientes y también más escasos, nos ofrecen algunos *flashes* interesantes de la vida del aula (cf., por ejemplo, Candela et al., 1991), pero están lejos todavía, a mi juicio, de proporcionarnos una visión siquiera aproximada de cómo profesores y alumnos consiguen, cuando lo logran, construir significados y atribuir sentido a los contenidos curriculares.

La consecuencia de este estado de cosas es que sabemos muy poco sobre cómo se acaban concretando las propuestas curriculares—cualquier propuesta curricular, con independencia de sus características y de sus posibles méritos o defectos— en la realidad de las aulas. Resulta por tanto arriesgado, habida cuenta de nuestros escasos conocimientos actuales, formular generalizaciones que pueden resultar aventuradas y que tienen un soporte empírico muy limitado o incluso nulo. Sólo desde la intuición—que no tiene por qué ser necesariamente desacertada— es posible mantener, por ejemplo, afirmaciones como la de Torres en el documento base: “si se juzga por la observación directa de lo que pasa en el aula, el avance es casi nulo en los últimos cuarenta años”. Es posible que así sea, pero en ningún caso deberían tomarse afirmaciones de este tipo como enunciados contrastados. El problema es que no sabemos qué sucede realmente en las aulas, entre otras razones porque no ha habido hasta el momento programas de investigación centrados en la “observación directa” y sistemática de lo que en ellas acontece.

Urge, por tanto, desarrollar procedimientos de observación e instrumentos conceptuales que nos permitan aproximarnos a una comprensión del currículo en acción, a un análisis de la práctica educativa. Mientras no dispongamos de estos procedimientos y de estos instrumentos, será muy difícil que podamos evaluar y valorar con precisión el impacto real de los cambios e innovaciones curriculares. Será muy difícil, en suma, determinar hasta qué punto y bajo qué condiciones los cambios curriculares pueden contribuir a una auténtica mejora de la calidad de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Candela, Ma. A. et al., 1991, "Construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico", en *Infancia y Aprendizaje*, Núm. 55, 4-85.
- Coll, C., 1986, *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [*Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del Currículum Escolar*, Barcelona, Laia, 1987, Reeditado por Editorial Paidós, 1991].
- ___, 1989, "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 168, 8-14.
- ___, 1990, "Los ejes de la reforma en su dimensión cualitativa", en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 185, 67-73.
- Husén, T., 1986, *The learning society revisited*, Oxford, Pergamon Press [*Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988].
- Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1988, *Papeles para el Debate. Vol. 5: Informe y Síntesis*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1989, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1989, *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1989, *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1989, *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- ___, 1989, *Plan de Investigación Educativa y de Formación del profesorado*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Warnock, M., 1988, *A Common Policy for Education*, Oxford, Oxford University Press [*Una política común de educación. Bases para una reforma global*, Barcelona, Paidós/MEC].



*Gastón Sepúlveda E.**

El trabajo de Rosa María Torres pone en evidencia el gran cambio que ha experimentado en estos últimos años el tema educacional, que de ser un asunto casi especializado ha pasado a constituir una materia que adquiere progresivamente una gran importancia social. Las instituciones educativas que antes se consideraban como algo de interés marginal en las discusiones públicas y en la información masiva, han llegado a representar un interés central para la sociedad contemporánea. Temas tales como el mejoramiento de la calidad de la educación, la relevancia social de los saberes transmitidos por las escuelas, la relación de educación y desarrollo, la contribución de la educación a una distribución social más justa del conocimiento, el aporte de la educación al mejoramiento del valor agregado a los productos intelectuales, entre otros, son de trato cotidiano.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos y su documento de referencia "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" puede darnos una idea de la vigencia e importancia que diferentes grupos de poder le dan a tales temas en el campo educacional internacional. La autora, consciente de la jerarquía de esta problemática, extiende su mirada más allá de la mera preocupación política y pública, proponiéndose atender la dimensión del saber como un tópico central para la discusión educativa. De este modo, su crítica incluye un interés por la naturaleza del conocimiento y por una concepción de la educación y el aprendizaje. Esta es la primera cuestión que quisiera comentar.

*Departamento de Educación. Universidad de la Frontera, Chile.

La cuestión del saber

Si definimos el saber como el conjunto de las disposiciones cognoscitivas que se manifiestan en competencias sociales, éste se constituye en un aspecto de primera importancia para la discusión educativa. ¿Cuál es la naturaleza de lo que denominamos saber? ¿Cuáles son las formas de transmisión cultural que pueden generar saberes socialmente funcionales con las necesidades e intereses de los distintos grupos sociales? ¿Cuál es el carácter de los saberes que determinados grupos deben apropiarse para disponer de espacios legítimos de actuación social? Son preguntas que requieren de respuestas que consideren tanto los aspectos cognoscitivos como los sociales de los procesos educativos y la relación entre ambos. En esta perspectiva, ningún proceso de transmisión de saberes puede ser considerado neutro y como tal su relación con los procesos educativos estimarse como meramente reproductiva.

Así, la preocupación de la autora de considerar "la dimensión del saber como núcleo definitorio del sistema educativo" me parece más que apropiada, necesaria, puesto que esta discusión trae consigo la necesidad de plantearse el modelo de acción cultural en el cual sitúan los procesos de transmisión del conocimiento en el seno de nuestra sociedad y de nuestras instituciones educativas. El biólogo chileno Francisco Varela (1989) nos señala dos tipos de relaciones entre sistemas. La primera define las interacciones entre los individuos como instrucciones y las dificultades que ocurren en ellas se reconocen como "errores". La segunda define las interacciones entre los individuos como conversaciones y cuando se producen resultados insatisfactorios en ellas hablamos de "incomprensiones". Con respecto a estas distinciones, Habermas (1987) sostiene que se corresponden con sendos tipos de acción cultural; el primero, la acción racional intencional que se orienta fundamentalmente a una racionalidad "instrumental" de orientación utilitaria con respecto al ambiente material y social. A este tipo de racionalidad le interesa fundamentalmente la manipulación de los objetos y de las personas para la obtención de un objetivo o meta estipulado predictivamente. Los criterios para evaluar dichas acciones son los de eficiencia (si los medios para lograr el cumplimiento de una meta son los adecuados) y los de eficacia (la medida que estos medios permiten, efectivamente, alcanzar la meta). Ahora bien, tanto la interacción instructiva de Varela como la acción racional intencional de Habermas se refieren

a un modo habitual de construir nuestras prácticas sociales, donde prima el carácter "objetivo" del conocimiento y de las normas sociales que construimos, sobre los requerimientos de los grupos sociales a los cuales dirigimos nuestras acciones.

El segundo tipo de acción cultural, la acción comunicativa que se corresponde con interacciones de conversaciones, no es evaluada siguiendo los mismos criterios de la acción racional intencional; su validez no puede juzgarse constatando si el mundo de los objetos o de los individuos fue manipulado con éxito, sino depende de que los individuos puedan o no expresar sus intenciones a los demás y de que los actos de comunicación expresen o no con exactitud el consenso de fondo que se construye entre los interlocutores. El éxito de la acción comunicativa no depende de la evaluación objetiva respecto de un conocimiento con pretensiones de verdad, sino que resulta de la construcción colectiva de un dominio de significados que incluso puede ser diferente a los contenidos culturales previos de los interlocutores. En este sentido, la acción comunicativa genera espacios de libertad en los cuales los sujetos de una acción formativa pueden ejercer autónomamente una tarea común de construcción del conocimiento.

A mi juicio estas cuestiones pueden servir de marco general a la discusión respecto de las cuales podemos situar la ubicación de nuestras críticas y proyecciones con respecto al sistema educacional. Ineludiblemente el comentario que sigue habrá de tocar estas cuestiones.

Conocimiento y sociedad: el papel de la educación

La llamada "crisis" de la educación parece ser el reconocimiento de la insatisfacción de las expectativas sociales de diversos grupos con respecto a la posibilidad de acceder a un capital cultural que les permita incrementar sus espacios sociales y las competencias necesarias para un desempeño exitoso. La opinión generalizada es que la educación debe aportar los saberes y competencias (el conocimiento) necesarias para un desempeño social efectivo. Los desafíos cada vez más complejos que enfrentan los grupos sociales ponen al conocimiento en la condición de un bien al que es necesario acceder. La relación entre cono-

cimiento y progreso social se entiende como directa. El conocimiento como un bien, un "contenido" independiente de los sujetos que se transa en el mercado, que fluye como el dinero y crea ventajas y prestigios sociales; crea, al decir de Bourdieu, capital cultural que genera condiciones para obtener capital económico. En este sentido, la educación es la fuente que dispensa este poder social que constituye el conocimiento.

De este modo, el conocimiento llega a ser una propiedad de los diversos "campos" que se estructuran a través de discursos cada vez más especializados y que generan orientaciones cognoscitivas excluyentes de otras formas de estructuras simbólicas. Los "propietarios" de estos campos de saberes disponen particulares formas de inculcación/apropiación que corresponden a mantener el valor agregado de sus bienes y, por tanto, un acceso limitado a los campos respectivos.

En estas condiciones, el ideal de acceso universal al conocimiento se relativiza en una sociedad en la medida que ésta se hace más competitiva y, consecuentemente, la distribución social del conocimiento se hace cada vez más inequitativa. El poder de control simbólico de la educación se expresa en una estratificación de los distintos niveles educacionales comparables a los capitales culturales disponibles en los distintos grupos que acceden a ella.

A mi juicio, ésta es una manifestación evidente de la "crisis" educativa, en el sentido que su carácter estructural obstaculiza la posibilidad de una relación más democrática entre conocimiento y sociedad. Puesto que una sociedad orientada al consenso y a la participación equitativa requiere encontrar las mejores condiciones de vida posibles para los distintos grupos habida cuenta de sus necesidades, intereses y condiciones en permanente cambio, es preciso redefinir el papel de la educación en ella. Así, es esta la cuestión que es necesario tener en cuenta para enmarcar la discusión de la calidad y la relevancia social de la educación. El mero cálculo de "eficiencia" es demasiado simple en este contexto. La transformación educativa y su mejora cualitativa pasan a depender aquí de su capacidad para atender las necesidades diversas de los distintos grupos sociales, no sólo en términos de transferencias instructivas de "ítemes" de información, sino la generación de disposiciones cognoscitivas que los hagan capaces de crear espacios de autonomía donde puedan construir dominios de acción y conocimiento para la satisfacción de sus necesidades.

En este sentido, el rediseño de la estructura de la práctica pedagógica que plantea la autora se transforma, más que en una mera cuestión técnica desti-

nada a mejorar la eficiencia del modelo, en un imperativo político que debe ser asumido si se quiere ser consecuente con el discurso del mejoramiento cualitativo. Tal desafío demanda, por supuesto, una concepción pedagógica diferente que establece condiciones de mayor coherencia entre el discurso y la práctica.

La educación como aprendizaje

Puede parecer absolutamente trivial encabezar uno de los apartados del comentario con una frase como ésta; no obstante, existen las suficientes evidencias para sostener que el proceso educativo no es necesariamente equiparable al de aprendizaje. La autora nos propone que la práctica educativa en Latinoamérica está enmarcada en “un modelo pedagógico ineficiente y obsoleto” y que a pesar de lo hecho en materia de innovaciones educativas –incorporación de las realidades socioculturales en los programas, innovaciones en la tecnología educativa, compensación cultural para el ingreso en la educación básica, nuevas metodologías de enseñanza de la lengua escrita, iniciación al pensamiento científico, educación bilingüe intercultural en algunas áreas, incorporación de contenidos sociales en los programas, vinculación educación y trabajo, etcétera– éstas tienen un carácter “epidémico y esporádico”.

En general este comentario comparte este diagnóstico. Autores como Bateson (1983) y Flores y Greaves (1987) identifican, respectivamente, como puntos de quiebre en los procesos educativos a la obsolescencia, en el primer caso y a la incapacidad de éstos para producir competencias prácticas y pensamiento creativo, en el segundo. Ambos planteamientos señalan que el origen de estos quiebres tiene que ver con nuestro concepto tradicional del aprendizaje, el que tiene consecuencias en el tipo de concepciones que tenemos de la educación en general y de la práctica pedagógica en particular: Nuestras concepciones tradicionales de lo que es aprender son equivocadas y producen efectos no previstos por nuestras planificaciones conscientes. Tradicionalmente consideramos el aprender como la “aplicación” de un conjunto de proposiciones (teorías) correctas que contienen descripciones acabadas de los fenómenos a nuestros ámbitos de prácticas, los que en teoría deberían comportarse como esas descripciones. De este modo estamos más interesados en enseñar contenidos e informaciones

que representan una realidad objetiva que debemos manipular que a hacer distinciones que nos permitan recrear la realidad en la cual actuamos.

Las consecuencias de tal concepción de aprendizaje para la práctica pedagógica tienen un impacto directo sobre el carácter de nuestros diseños que, de este modo, tienden a concebirse como listados de contenidos curriculares que "representan" modelos más o menos exactos de la realidad. Así, el proceso de enseñar/aprender se considera como una acumulación de conocimiento a ser aplicado a un ámbito de prácticas sociales. El problema con tal concepción es que no siempre se puede encontrar correspondencia entre ese conocimiento y la realidad que se pretende representar y el alumno tiene la sensación que todo el mensaje pedagógico carece de sentido y no se adecúa a las condiciones cambiantes de la realidad social en la cual tiene que desempeñarse. A este respecto conviene tener presente que no son los "contenidos" curriculares en sí los que producen estas incoherencias, sino las concepciones o códigos mediante los cuales organizamos tales contenidos.

En esta misma dirección es posible establecer otra distinción, como lo hace la autora, respecto de los efectos sociales de los aprendizajes. Es evidente que en la medida que los procedimientos y los logros de éstos se continúen evaluando en relación con contenidos o materias pretendidamente "objetivas", más allá de cualquier cuestionamiento, nuestros aprendizajes comienzan a transformarse en la repetición de una serie de recetas que sirven para dar cuenta de situaciones conocidas y recurrentes en el ámbito de las presuposiciones que sostienen nuestras formas habituales de conocer y actuar. A esta forma de "aprendizaje" se le ha llamado de mantenimiento y constituye a juicio de Botkin *et al.* (1979) el principal obstáculo para superar el "desfase humano" que es la "distancia que media entre la creciente complejidad y nuestra capacidad para hacerle frente". El aprendizaje de mantenimiento contribuye al deterioro del potencial humano en la medida que se limita a preservar un sistema vigente o un modo de vida establecido. La pedagogía y la didáctica que se constriñen a este tipo de aprendizaje pueden ser muy restrictivas para el desempeño exitoso en un mundo que cambia aceleradamente.

Sin duda para la efectividad social a largo plazo, particularmente en periodos de rápidos cambios, de reestructuración constante de las formas sociales, de progresiva diversificación y relativización del conocimiento, se requiere un tipo diferente de aprendizaje. Botkin *et al.* (*op. cit.*) proponen el aprendizaje innovador, entendiendo por tal al que puede aportar al cambio, renovación,

reestructuración y reformulación del conocimiento y de la acción social. Los rasgos básicos de este tipo de aprendizaje son la anticipación y la participación. De este modo cualquier esfuerzo de cambio cualitativo en el ámbito educacional y social depende de las capacidades humanas que se originan en el aprendizaje innovador. Junto a este tipo de aprendizaje pueden distinguirse dos categorías de valores: una que está relacionada con la libertad y autonomía que requiere el individuo para situarse críticamente con respecto a lo establecido y la otra que se refiere a la dignidad humana, puesto que pone al individuo y a su cultura como el principal actor de su desarrollo.

Resulta claro, a partir de las distinciones anteriores, que el diseño de nuestras prácticas educativas será diferente en la medida que se afilie a uno u otro modelo de interacciones humanas que defina una distinta alternativa de acción cultural como lo señalamos en el primer apartado. El tipo de pedagogía que desarrollaremos en una u otra tampoco será la misma y, por fin, el significado e impacto sociales de los aprendizajes que se generen en cada una de ellas también serán distintos. En esta argumentación surge la cuestión de qué tipo de aprendizajes queremos construir en la educación y cuál de estos tipos de aprendizaje puede favorecer una mayor autonomía y libertad del individuo para actuar innovadora y creativamente en la sociedad y en su futura actuación social.

A lo anterior quisiera agregar algunos comentarios con referencia a la preocupación de Torres respecto de la innovación educativa. Por lo general nuestra concepción de innovación considera a ésta una variación o modificación que se introduce a un modelo establecido de prácticas, sin que esto altere las condiciones estructurales generales del modelo. Por ejemplo: un plan de estudios de carácter general y lectivo, al que se le introduce un conjunto de asignaturas complementarias de carácter práctico, sin que esto modifique sustantivamente al primero. En este ejemplo las nociones que subyacen al tipo de prácticas contenido en ese plan de estudios no han cambiado, continúan siendo las mismas, es decir, el marco de conocimiento que les subyace es esencialmente el mismo.

Desde este punto de vista, tanto el contexto como la red de interacciones que generan esas prácticas no han cambiado. Esto incluye la estructura de la organización, los modos de dirigirla, la comunicación entre sus miembros, las planificaciones que hacen, las prácticas que realizan, los artefactos que usan y, lo que es más importante, los modos de hablar en las interacciones. Muchas innovaciones de este tipo son irrelevantes, simplemente modifican algún aspecto de la red, sin alterar su estructura. En cambio, la relevancia de una innovación

está definida por su capacidad de alterar esa red de relaciones y por su poder de cambiar el modo de hablar en esa red de relaciones.

En este punto quisiera introducir un nuevo concepto de "innovación" en el sentido de entenderla como un modo de "comprender". Desde esta perspectiva podremos entender que innovación educativa no es algo que "es" (por ejemplo, un objeto con vida independiente, o un concepto abstracto, o un método que hay que aplicar) independiente de nosotros, sino algo que surge de nuestro modo de comprender.

"Actuar", del modo como se actúe en una innovación, implica una idea "propia" de lo que ésta es. No estoy haciendo referencia con esto a un conocimiento "consciente" (por ejemplo, aprendido a través de un estudio sistemático), sino a un fenómeno mucho más sutil e inadvertido; me refiero al hecho que toda comprensión surge de un trasfondo de conocimiento que subyace a nuestras prácticas y acciones. La conciencia, en cambio, es siempre intencional, se dirige a objetos o acciones delimitadas. Por el contrario, este conocimiento de trasfondo surge de la realidad "continua" de la vida cotidiana, de un "prejuicio" que ya tenemos en la medida que actuamos en un dominio de prácticas (profesionales, por ejemplo). De este modo, cuando nos planteamos una innovación pedagógica, lo hacemos porque ya tenemos un preentendimiento de lo que puede ser. De algún modo ya lo sabemos y es por eso que cuando actuamos no siempre lo hacemos en términos de un conocimiento "objetivo" o consciente; normalmente lo hacemos desde una perspectiva subjetiva.

Es difícil operar una innovación con nuestras nociones corrientes; una innovación no es un mero asunto de forma, nos obliga a revisar el trasfondo de tradición sobre el cual actuamos. Lo consagrado por nuestra forma de actuar posee una autoridad de la que difícilmente podemos desprendernos, requerimos de un conocimiento nuevo que sea capaz de remplazar la autoridad de nuestra tradición.

El rasgo más distintivo de una tradición es que ésta sólo se manifiesta en el lenguaje y que de hecho únicamente se hace posible en el lenguaje. Desde este punto de vista una tradición es un modo particular de hablar acerca del mundo y de las relaciones que establecemos en él en cuanto individuos sociales. Cuando estamos diciendo que una tradición es un modo de hablar, queremos significar que el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento de la acumulación colectiva del cono-

cimiento. Pero lo más importante es que, como consecuencia de esta acumulación, los individuos pueden coordinar acciones, actuar en el mundo y dirigir lo que hacen con base en acuerdos que sólo pueden lograr en el "hablar" y en el compartir el sustrato de tradición que le subyace.

Lo anterior nos muestra que las distinciones que hacemos o las claves que tenemos para reconocer nuestras acciones están en el lenguaje de lo que nos es familiar. Si las interacciones que hemos vivido en el ámbito de la "asesoría" han sido predominantemente instructivas, entonces "distinguiremos" en nuestra tradición a la asesoría como un conjunto de instrucciones y nuestra propia postura como personas que reciben asesoría será esperar instrucciones. La verdad es que en nuestro actuar "en la asesoría" no nos detenemos a pensar que pudiera ser de otro modo, simplemente actuamos.

Desde este punto de vista, innovar es cambiar algo en el lenguaje que nos es familiar, es cambiar el modo de hablar acerca de las cosas que hacemos. Innovar en la asesoría no es poner en ejecución un método distinto, es generar un nuevo tipo de relaciones (no instructivas) que nos permitan hablar de la asesoría de un modo diferente. No obstante, debemos tener claro que la innovación no surge de la nada, como tampoco es producto de haber seguido la letra de un manual o de haber ejecutado un conjunto de instrucciones. La innovación surge de un espacio de reflexión sobre nuestra propia tradición, sobre nuestro modo de actuar y hablar. De abrir un espacio de preguntas legítimas sobre qué pasa con nuestros modos obvios de actuar. En este espacio de reflexión aparece entonces la "posibilidad" de mirar críticamente lo que nos parece obvio y acostumbrado, lo que es así porque siempre ha sido así.

La reflexión sobre la tradición, sobre la experiencia que uno vive habitualmente, permite lograr autonomía profesional, puesto que uno puede generar explicaciones de su experiencia. Si uno no es capaz de explicarse su experiencia está condenado a aceptar las explicaciones de otro. En el trabajo de asesoría, por tanto, es importante generar constantemente explicaciones sobre las experiencias que se están viviendo. A este respecto, es conveniente tener presente la necesidad de ampliar nuestro molde de tradición con conocimiento nuevo, que permita explicaciones más poderosas de nuestra experiencia. Lograr destrezas en el ámbito de la innovación significa lograr destrezas lingüísticas para manejar nuevas distinciones en el lenguaje de nuestras prácticas. El propósito, entonces, de una innovación no es sólo introducir un nuevo método, sino producir condiciones para generar nuevas distinciones lingüísticas, nuevos

conceptos a partir de nuestras prácticas habituales sobre las cuales hemos abierto un espacio de reflexión.

Visto desde este ángulo, participar en una innovación es participar en la creación de un nuevo orden cultural en nuestro dominio de prácticas; son nuevos conceptos y nuevas palabras que nos llevan a movernos de un modo diferente en el mundo. Un otro modo de comprender. Estas palabras nuevas no deben entenderse como mera "cuestión de terminologías", como nuevos significados de diccionario. Ellas son posibilidades de actuar de un modo diferente en el nuevo espacio que se ha generado, su significado son las posibilidades que ellas abren de actuar de un modo distinto. Así, por ejemplo, el diseño de un nuevo texto no implica simplemente un nuevo libro de texto con un método diferente; es la posibilidad de lograr un aprendizaje a partir del "contexto sociocultural", de lo significativo para el niño, en la medida que nosotros seamos capaces de "distinguir" lingüísticamente ese contexto como generador de aprendizajes diferentes. Así, el nuevo texto es, en concreto, la posibilidad de actuar de un modo diferente en un ámbito cultural distinto.

El "problema" del currículo

En las "búsquedas y propuestas sobre el qué hacer" la autora nos sitúa en medio de la cuestión curricular. Me parece extraordinariamente importante la advertencia que nos hace en cuanto que el problema educativo se ha visto reducido a un problema meramente metodológico. En los párrafos anteriores he planteado que este sesgo puede explicarse por el tipo de enmarcamientos dentro de los que situamos la cuestión pedagógica. Resulta evidente en nuestros días que la cuestión del currículo va más allá de un dominio meramente técnico y abarca hoy día un complejo entrecruzamiento de distintos intereses y expectativas sociales. Para Cox (1991:8) "En términos de su producción el currículo es el resultado de procesos complejos de selección y reorganización cultural que operan siempre e inseparablemente en dos planos: el del saber o del discurso, por una parte, y el del poder o de las relaciones institucionales y políticas, por otra. Tras la definición del *qué* va a ser comunicado por el sistema escolar hay relaciones institucionales y políticas determinadas y un *quién* resul-

tante de tales relaciones. Ninguno de los límites o distinciones en el saber que configuran los contenidos de la educación deja de estar determinado por unas relaciones de poder entre actores y, más allá entre mundos sociales e institucionales determinados, con sus propias visiones y valoraciones. Los procesos de selección y reorganización de contenidos culturales a la base del currículo operan sobre el plano del saber, pero no pertenecen exclusivamente a este plano, sino también al de las relaciones sociales e institucionales que intervienen en su producción"

Así, las precariedades que muestran los currículos como campo de diseños y prácticas educativas se originan en "las estructuras y prácticas que operan como fuentes sociales de tales procesos" (Cox, *op. cit.*: 9). En este sentido la debilidad o fortaleza de los consensos sociales define la precariedad o riqueza de los currículos. Sin embargo, es preciso reconocer –desgraciadamente, todavía a nivel teórico– que tales consensos se definen de un modo diferente según sea el modelo de acción cultural en el cual se actúe. No obstante un ideal democrático de educación está obligado a plantearse como una conquista de relaciones entre las personas destinadas a construir dominios de sentido, relaciones que se suponen emancipadas de una comunicación distorsionada a la que obligan la miseria, la marginalidad y el temor al poder de la fuerza.

Esto supone entender a los diseños de los currículos no como meros procesos de selección cultural desde las estructuras del poder cuya gramática subyacente está definida por las orientaciones cognoscitivas de tales estructuras, que se legitiman y extienden como universales en virtud del poder del discurso desde el que se las formula. La posibilidad de incorporar al campo del currículo las diversas esferas culturales de valor autónomo de nuestras heterogéneas sociedades latinoamericanas, supone una concepción "negociadora" o hermenéutica de la cultura que debe tener implicancias importantes para la orientación de la educación que queremos. No es posible plantearse siquiera la posibilidad de una orientación intercultural o de consideración a los entornos socioculturales de los distintos grupos beneficiarios de la educación, si entendemos a la cultura como un conjunto de reglas más o menos fijas que sus miembros deben internalizar y aplicar en situaciones específicas. Una mera internalización de contenidos y procedimientos falla en el desarrollo de competencias pragmáticas, que son las que nos permiten establecer distinciones en el mundo cambiante que actuamos.

Según este enfoque la cultura está constituida de "dominios" para negociar y renegociar el significado y la explicación de lo que hacemos. La tesis es que la cultura se construye y el currículo puede entenderse como un espacio para la elaboración cultural. Esta postura no es sólo un ideal propuesto, sino un requerimiento pragmático si queremos, por ejemplo, ayudar a nuestros campesinos a desarrollar formas laborales y productivas que hoy día no existen en sus entornos locales ni en las propuestas de desarrollo que hacen los sectores dominantes de nuestras sociedades. La educación, en esta perspectiva, si ha de preparar para que la gente "actúe" socialmente, debe proporcionar las condiciones para que las personas puedan construir significados. Lo cual se opone a las tradiciones de la pedagogía instructiva que considera al proceso de educación como una transmisión de conocimientos y valores que realizan los que saben más, dirigida a los que saben menos.

El diseño del currículo

El "qué" hacer con respecto al currículo nos refiere directamente al ámbito del "diseño". En la tradición en la que actuamos habitualmente, el diseño del currículo tiende a verse como una colección de "problemas" y acciones para solucionarlos. Como una especie de maquinita lógica a la que pudiéramos proyectarle tantos conocimientos como nos fuera posible, de los que se deberían deducir una serie de reglas a partir de las cuales operásemos el diseño, fundamentalmente a través de reglamentos e instrucciones, diagramas de flujo de prerrequisitos y así por delante.

Por el contrario, pienso que necesitamos ver el diseño del currículo como una posibilidad de hacer interactuar conocimiento y acción, como una metodología específica para la creación de nuevos artefactos culturales, que surge necesariamente como un esfuerzo de reflexión sobre nuestras prácticas tradicionales y, al mismo tiempo, como un espacio de acción política en el sentido de poder generar cursos de acción y decisión que permitan una transformación de nuestros modos de actuar y relacionarnos en la organización de nuestras prácticas.

En este sentido, el diseño de los currículos va más allá de una mera arquitectura de planificación; incluye la necesidad de que los actores puedan hacerse conscientes de cuáles son las incongruencias entre los diseños curriculares, sus prácticas y los requerimientos de los que son atendidos con tales currículos. En

esta perspectiva, toda incongruencia debe ser sometida a una crítica que coja una nueva perspectiva cognoscitiva para explicarse el fenómeno. Así, por ejemplo, las dificultades de aprendizaje de la lectura de niños campesinos indígenas, como un punto de incongruencia del currículo y la práctica en un entorno social determinado, no pueden ser explicadas sólo en términos de atribuir déficit socioculturales y psicomotores a una población determinada que pueden ser corregidos por la adopción de tal o cual metodología como lo hacemos en nuestra tradición: a partir de nuevos conceptos con respecto a qué significa aprender en contextos de interferencia sociolingüística, es necesario abrir nuevas posibilidades de actuar. Sólo a partir de otras formas de explicarse estas incongruencias, con conceptos distintos a los de la tradición, los maestros podrán movilizar sus saberes hacia la reestructuración de sus prácticas.

En este mismo sentido, muchos de "los dilemas planteados en torno a la definición de los contenidos curriculares" como los que nos plantea la autora, en la medida que acojamos nuevos conceptos como bases para el diseño de currículos pueden dejar de ser tales.

Así, por ejemplo, la tensión entre exhaustividad y selectividad sólo tiene sentido dentro de un modelo que define los contenidos curriculares como ítemes de información que son acumulados por el aprendiz en un banco de memoria asociativa y cuya eficacia se relaciona con una incorporación "bancaria" de saberes. Por su parte el dilema entre la homogeneidad y la diferenciación del currículo adquiere sentido en la medida que concebimos al conocimiento como una entidad abstracta y autocontenida, teóricamente independiente de las situaciones en que es aprendido y usado, de modo que el aprendizaje se reduce a la incorporación de contenidos independientes del contexto y de la práctica social. Respecto de estas cuestiones, un diseño que incorpore nuevas concepciones del aprendizaje como un proceso social y culturalmente situado debe superar tales dilemas. No obstante, cabe tener presente que estas bases conceptuales del diseño del currículo no sólo sirven de "sustento" teórico, sino que posibilitan una práctica que elimina incongruencias entre los ideales planteados en el discurso de la innovación y los comportamientos sociales, valores y saberes que resultan del proceso educativo.

Otro dilema que nos presenta la autora se refiere a la aparente oposición entre lo particular y lo universal y su correlato entre tradición y modernización. Todo aprendizaje se constituye a través de un proceso en el cual la información nueva es procesada por el *status quo ante* de la tradición a la cual

pertenece al aprendiz, la información no depende únicamente de la fuente de estímulo, sino de la estructura cognoscitiva del receptor. En este esquema la relación entre los dos términos no es de oposición, sino de complementariedad. Todo conocimiento nuevo surge de la tradición que refiere a la historicidad de las interacciones y prácticas de los grupos humanos.

No es mi ánimo agotar aquí la interesante discusión que a este respecto nos presenta la autora; lo único que quiero sugerir es que tales dilemas en el diseño del currículo se hacen presentes o no, tal sea el conocimiento que le subyace.

La práctica docente

Quisiera también introducir un breve comentario sobre este tópico. En general los diseños de currículo proceden como si sus principios, conceptos y pragmáticas fueran autoevidentes para los individuos que los deben poner en práctica. La autora nos advierte que "la precariedad y la inoperancia" de los sistemas educativos se hace todavía más profunda en el "terreno concreto de la enseñanza y el aprendizaje", esto es en el ámbito del aula, en donde se realizan las prácticas cotidianas de los docentes. Estoy plenamente de acuerdo con que "la posibilidad de una mejoría sustancial de la educación tiene como condición una revisión sustancial de los procesos y prácticas que suceden en el interior del sistema". El cambio cualitativo depende de una pragmática que redefina los haceres concretos de los profesores.

A este respecto cabe decir que el problema es de considerable complejidad y que no sólo tiene que ver con la dimensión del conocimiento explícito que se pone en movimiento en la práctica docente, sino, más profundamente, con la naturaleza estructural de los dominios en los cuales se constituye ésta. El tema ha sido poco investigado concretándose las más de las veces a descripciones etnográficas de su desempeño en el aula. No obstante, conocemos poco de los aspectos internos, de las orientaciones cognoscitivas que constituyen la estructura profunda de las prácticas docentes.

Los trabajos de Bourdieu (1977) nos muestran que las estructuras que constituyen a un particular entorno social, condiciones materiales de existencia características de una condición de clase, producen sistemas cerrados de disposiciones que generan particulares orientaciones cognoscitivas mediante las cuales los individuos que participan en ellas construyen sus prácticas. Dicho de otro modo, las prácticas se construyen de acuerdo con orientaciones

cognoscitivas particulares que surgen de esa historia de interacciones, poseen una "clausura operacional" que las hace operar autorrefiriéndose a sus particulares orientaciones cognoscitivas que se constituyen en sus principios estructurantes. De este modo cualquier cambio o innovación va a estar subordinado a las proposiciones que mantienen la estabilidad del sistema. En un sistema que opera de tal modo, inevitablemente el conocimiento surge como una actividad hermenéutica, de interpretación, entendida ésta como la actividad circular que encadena la "acción" y el "conocimiento", el "conocedor" y lo "conocido". Así, el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestro lenguaje, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia social.

Si esto es así, resulta evidente que tales sistemas, como ámbitos de prácticas, no pueden impactarse mediante estímulos instructivos que provienen de fuentes externas. Puesto que tales sistemas no son sistemas "carentes" de información cultural, inevitablemente cambiarán sólo en la medida que esa información cultural pueda modelarse en una sintonía mutua a través de una acción conjunta. El cambio podrá producirse si existe "participación cognoscitiva", es decir una complementación en la invitación a construir una realidad que no es dispensada como dada por un emisor externo, sino que es elaborada en conjunto como un dominio de significado que se comparte.

En esta perspectiva la actividad de comunicación no consiste en la transferencia de información del emisor al receptor; se convierte en la sintonía mutua de un mundo común a través de una acción conjunta; en ella el acto social del lenguaje da existencia a nuestro mundo. En términos prácticos, hay algunas dimensiones del lenguaje a través de las cuales podemos hacer emerger lo social. Los "actos de habla" que realizamos cotidianamente y sus condiciones de satisfacción pueden constituir un instrumento educativo importante que nos permita modular nuestras prácticas sociales con "coordinaciones para la acción". Explorar esas avenidas configura un nuevo tipo de diseños educativos para la formación y la capacitación de los docentes.

Así, pienso que es posible el reconocimiento del "saber común" de los profesores en la medida que la capacitación y la asesoría pedagógica permitan situar la práctica docente en la perspectiva de explorar y experimentar nuevas formas curriculares y metodológicas más adecuadas y pertinentes a la realidad que atienden. En esta perspectiva, estas actividades no se conciben como un conjunto cerrado de instrucciones que los profesores deben seguir, sino más

bien como referencias generales para abrir nuevas posibilidades de acción pedagógica. La idea principal que le subyace (y que es una cuestión fundamental para todas las teorías recientes de la comprensión, resolución de problemas y toma de decisiones) es que el éxito en tales "arenas" cognoscitivas depende de la activación y la aplicación apropiada del conocimiento relevante que la gente ya posee. En este caso, conocimiento didáctico. No obstante el acuerdo general que parece existir en torno a esta idea, conocemos muy poco acerca de la organización del conocimiento de base y de los métodos de aplicación a la comprensión de situaciones nuevas que poseen los profesores en los contextos de sus prácticas. En este sentido parece aconsejable proporcionar al maestro un conjunto amplio de referencias, conceptos clave, dentro de los cuales pueda autónomamente reestructurar sus prácticas antes que un conjunto de instrucciones tendientes a uniformarlas. El desafío es que las condiciones que existen en la práctica para aplicar el conocimiento que los profesores ya poseen, está sujeta a una considerable variabilidad que requiere, más que una respuesta uniforme, flexibilidad de respuestas. Las instrucciones rígidas ocasionan una falta de habilidad para usar el conocimiento en situaciones nuevas y generan dependencia e incapacidad para pensar por sí mismo.

¿Qué es aprender?

Una problemática medular que recorre el trabajo de Torrès la constituye el aprendizaje. Las relaciones amplias entre lo que es necesario aprender y cómo hacerlo implican una concepción de aprendizaje que permite definir el carácter de los diseños curriculares, las prácticas docentes y la satisfacción de las necesidades de las comunidades a las que se atiende educativamente.

En párrafos anteriores he hecho referencia general al concepto de aprendizaje que subyace a nuestras prácticas y acciones. En los términos de nuestro "folclor", el aprendizaje está constituido por un conjunto de procesos de representación del mundo externo, de la realidad objetiva, con base en la información que recogen nuestros sentidos a través de la percepción; nuestra mente (cerebro) almacena datos y los usa para construir conclusiones y actualizarlos en la experiencia. Aprender para nosotros es acumular datos y representaciones

(contenidos o materias) de aspectos de la realidad. Hoy existe, en las ciencias cognoscitivas, cada vez más evidencia que el aprendizaje no es un proceso de acumulación de representaciones del entorno social o natural. Se le concibe como un proceso continuo de transformación del comportamiento a través de una permanente acomodación del sistema nervioso al entorno cambiante que le rodea. Es decir que el aprendizaje surge en un dominio de acción en el cual el organismo es capaz con otros de construir una historia de interacciones que hacen surgir un mundo de realidad que comparten.

En esta lógica, los individuos no perciben las necesidades como ítemes de información destinados a suplir determinadas carencias en sus dominios de acción, sino que las necesidades son “motivaciones para la acción” en la cual son capaces de generar conocimiento práctico para satisfacerlas. De un modo recursivo, las necesidades de aprendizaje son condiciones que definen su satisfacción en acciones que incorporan las demandas del entorno social y natural en el cual los individuos viven. Así, el aprendizaje no es distinto al desarrollo cognoscitivo, en el sentido que éste le precede. Los estudios del papel social del desarrollo cognoscitivo (Schwebel *et al.*, 1990) muestran que el aprendizaje estimula el desarrollo que, a su vez, conduce a un aprendizaje más avanzado. Aquí cobra gran importancia el papel social de asistir a los individuos en su tarea de percibir e interpretar su entorno, que es la tarea cognoscitiva de toda comunidad humana. La educación puede así constituirse en una mediadora que ayude al individuo a hacer significativo su universo social más que a intervenir ese mundo como lo ha hecho tradicionalmente.

El carácter social y cooperativo del aprendizaje es puesto hoy de relieve con la relectura de la obra de Vygotsky y el desarrollo práctico de su pensamiento a través de numerosos trabajos (Rogoff y Lave, 1984). El carácter de este marco de teorías permite redimensionar el carácter general y específico de los aprendizajes escolares. Sobre dos de ellos, que discute extensamente la autora, haré algunas puntualizaciones breves.

El lenguaje

Los enfoques tradicionales de nuestra práctica educativa están basados en una concepción del lenguaje como un mero instrumento de comunicación. La dimensión constructiva y social del lenguaje está permanentemente oculta en la práctica escolar, puesto que su ejercitación está alejada de los contextos sociales

de uso. Las técnicas didácticas de incremento vocabular, por ejemplo, están basadas en la memorización de definiciones que no necesariamente refieren al uso del lenguaje en situaciones reales. La práctica escolar divorcia la lengua de la vida social. En cambio, los nuevos enfoques en la enseñanza del lenguaje (Jolibert, 1991) incentivan las oportunidades, cooperativamente concebidas, para que el niño pueda apropiarse de los significados que constituyen su vida social. En este sentido oportunidades de aprendizaje cooperativo y desarrollo de proyectos permiten transformar al profesor en un mediador del desarrollo lingüístico. En esta misma perspectiva, los enfoques actuales en la enseñanza de la lectura tienden a privilegiar el desarrollo de competencias comunicativas, más que destrezas decodificadoras, de suerte que la lectura deja de ser una imposición instructiva y se transforma en una actividad con sentido social para el alumno.

Las matemáticas

En una concepción social del aprendizaje, las matemáticas asumen un papel activo en la conceptualización del mundo, dejan de ser meras abstracciones con poca o ninguna relación con los mundos de vida de los aprendices. Los nuevos enfoques involucran a los estudiantes en exploraciones matemáticas que son continuas con las actividades de la vida cotidiana. Los métodos incluyen una comprensión explícita del mundo más allá del salón de clases, a través de actividades culturales relevantes y significativas.

La metacognición

Particularmente interesante es el planteamiento de la autora con respecto a este tópico. La toma de conciencia de estos complejos procesos puede entregar pistas para endilgar los innumerables errores que se acumulan en los conceptos subyacentes a nuestras rutinas. Mientras más inadvertidos son los principios que subyacen a nuestras prácticas, éstas son más ideológicas; una tarea educativa es develarlos.

El aprender a aprender

Este tópico es crucial para la incorporación del contexto social como base para el aprendizaje. El aprender a aprender implica tomar conciencia del contexto

en el cual establece sentido un ítem de información. El aprendizaje socialmente eficaz es la capacidad de asumir los contextos en los cuales se actúa con respecto a saberes determinados.

Las necesidades de aprendizaje

El extenso análisis que hace Torres de la temática abarca desde los aprendizajes hasta estimaciones de viabilidad de la gestión de un enfoque de desarrollo educativo centrado en las necesidades de aprendizaje. Mi comentario reflexiona sobre algunos de los aspectos de esta extensa problemática.

¿Qué son las necesidades de aprendizaje? El trabajo parece mantener la definición propuesta por la Conferencia de Jomtien, en el sentido que éstas son “los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo”. En esta perspectiva las necesidades de aprendizaje se analizan básicamente como disposiciones para el aprendizaje y como contenidos de aprendizaje. De un modo general uno podría estimar que las necesidades de aprendizaje son amplios requerimientos culturales de cuya satisfacción dependen los grupos humanos para hacerse cargo de la progresiva complejidad que les impone el cambiante entorno social y natural. Desde esta perspectiva las necesidades de aprendizaje tienen una referencia local e histórica, puesto que dependen de la información cultural disponible en cada grupo humano distinguible como tal.

La relación de estas necesidades con los currículos escolares se hace compleja en la medida que estos últimos las consideran como contenidos de aprendizaje, cuyos criterios de selección van a depender de una fuente que no participa en las estimaciones propias de los grupos en los que se producen necesidades. Este sesgo etnocéntrico es uno de los peligros de este enfoque, pues de un modo reproduce la relación de asimetría que mantiene hoy día la planificación educativa con sus grupos beneficiarios, particularmente con aquellos que presentan mayor marginalidad social. Pero, por otra parte, es una oportunidad de participación de los grupos en la medida que a éstos se les brinde la oportunidad y el espacio para poner de manifiesto sus necesidades. La tarea

del currículo, en esta última posición, es interpretar tales requerimientos y transformarlos en soluciones pedagógicas. Tal empresa es de complejo abordaje.

Todos sabemos que en la actualidad, a pocos años del fin del siglo, la humanidad ha alcanzado un progreso científico y tecnológico sin precedentes. La expansión del conocimiento, de la información y de las comunicaciones ha permitido que el mundo moderno haya generado condiciones culturales, sociales, políticas y económicas que eran impensables hasta hace unos pocos años. El entorno humano en las sociedades modernas se ha ido haciendo progresivamente más complejo y, al mismo tiempo que la tecnología ha puesto a disposición nuestra bienes y servicios que conllevan un innegable mejoramiento en las condiciones de vida –piénsese por ejemplo en salud, comunicaciones, equipamiento del hogar, producción de alimentos y vestuario, entre otros– se han ido generando necesidades complejas de satisfacer para poder vivir en ellas.

En este contexto, sin duda, uno de los mayores desequilibrios sociales lo constituye la distribución social del conocimiento, puesto que, a pesar de la enorme complejidad que ha ido asumiendo nuestra sociedad, la información cultural disponible para amplios sectores de la población no permite dar cuenta de ella, agravando así las desigualdades que producen las estructuras socioeconómicas. En tanto que los segmentos más modernos de la sociedad la incrementan constantemente en la medida que tienen mayor acceso a las tecnologías y al control de la información, se produce un distanciamiento progresivo con aquellos grupos que dependen básicamente de sus saberes tradicionales para afrontar los problemas de la subsistencia junto con los desafíos que les impone una sociedad constantemente más compleja. Tradicionalmente la educación escolar, a pesar de sus propósitos declarados, no ha constituido una respuesta efectiva para los requerimientos sociales de estos grupos. Dos son fundamentalmente las razones que se pueden argumentar en este sentido. En primer lugar los sistemas educativos han reproducido contenidos culturales que no se compatibilizan con la racionalidad de los sectores pobres y, en segundo lugar, los contenidos culturales que transmite la escuela no están dirigidos a satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de esos sectores.

Para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje la tarea del diseño del currículo es una tarea compleja que no puede abordarse con un modelo único, aplicable a realidades diversas. Tradicionalmente la planificación curricular se ha abordado desde una perspectiva muy centralizada; los aparatos técnicos de

planificación han instrumentado una serie de medios normados que se suponen de aplicación a una variedad de problemas también definidos por esos mismos aparatos. En este esquema ha quedado muy poco espacio para que las escuelas, de cara a las realidades que atienden, puedan diseñar cuáles son los caminos adecuados para mejorar la calidad de la educación en las situaciones locales. Existen hoy muchas evidencias para sostener que la planificación normativa ha fracasado para atender los requerimientos diversos de los distintos grupos sociales. Más particularmente de aquellos, como los rurales, que presentan distintos grados de marginalidad respecto de los sectores sociales dominantes.

El papel de los profesores

En la actualidad se reconoce que los profesores tienen un papel activo importante en el diseño y planificación del currículo y de los propios proyectos de desarrollo educativo mediante los cuales las escuelas pueden desarrollar los medios necesarios para mejorar la calidad educativa en el nivel local. De este modo, el diseño curricular para la satisfacción de las necesidades de aprendizaje es una tarea que le corresponde al maestro.

A diferencia de otros sectores —obras públicas o inversiones económicas, por ejemplo—, el mejoramiento cualitativo de la educación es más una función de la comunidad, de los profesores y de las organizaciones que de la tecnología. Si los actores no nos involucramos en el cambio, no es posible incrementar los niveles de calidad de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que expresan las comunidades locales.

En los esquemas de planificación centralizada, el cambio o la innovación del currículo es visto por las escuelas como una imposición o la transferencia de "recetas expertas" que no conocen o toman en cuenta la realidad en la cual éstas funcionan. De este modo, el cambio y la innovación se "negocian" en términos de mantener, en lo fundamental, el funcionamiento tradicional. Conviene tener presente que en un esquema de inducción centralizada del desarrollo del currículo existen mayores probabilidades que las escuelas desarrollen estrategias "adaptativas" al cambio que se les impone, que sean fieles a las metas y las estrategias que se les fijan. De este modo, parece claro que como estrategia de asesoría para el mejoramiento educativo es crucial el estímulo de la participación. No obstante, es importante tener claro que la estrategia de participación implica el estímulo y la asesoría técnica para que las escuelas encuentren

los medios para solucionar sus propios problemas y no para solucionar los problemas de la asesoría o de los aparatos centrales del sistema.

Sin embargo, lo anterior no significa que abogemos por la separación de las escuelas de la necesaria orientación de políticas que el Estado dispensa como un medio para garantizar equidad en la distribución del servicio educativo y generar consensos sociales. Más bien se trata de que las escuelas no sean una simple agencia de un aparato de control centralizado, de ser medio más que fin. Si esto es así, las escuelas dejan de ser una institución educacional, del mismo modo como los profesores son considerados funcionarios y no profesionales capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de las comunidades que educan.

Por tanto, es necesario buscar una relación de colaboración entre el aparato estatal (planificación, infraestructura, apoyo, asesoría pedagógica) y las escuelas. En esta relación la tarea fundamental de los servicios estatales es proporcionar a las escuelas las condiciones materiales, laborales y técnicas, como asimismo las orientaciones, las consideraciones sociales y económicas y los requerimientos que provienen de los distintos sectores sociales para que éstas, con la asesoría adecuada, puedan desarrollar proyectos adecuados a los requerimientos locales. De este modo la tarea central de la escuela es desarrollar la capacidad de identificar y resolver problemas curriculares, tomando en cuenta las demandas internas que se generan en ella (capacitación, perfeccionamiento, asesoría, medios, etcétera) y las necesidades externas que surgen de la comunidad a la que atiende.

A este respecto, es conveniente recordar que el currículo como organización de la práctica pedagógica no sólo determina lo que se enseña y se aprende en la escuela, sino que también manifiesta lo que está debajo de este proceso. Las actitudes hacia los propósitos de la educación, los códigos sociales que están implícitos en lo que se hace. Ni más ni menos lo que se hace en el aula. El diseño del currículo y su adecuación metodológica, representan una opción con respecto a lo que va a constituir el proceso educativo. Esto requiere considerar los siguientes aspectos:

El primero tiene que ver con el horizonte de logros que se quiere alcanzar con el desarrollo de la práctica. ¿Sólo se quiere obtener en los alumnos el manejo instrumental de algunos contenidos básicos como la lectura, la escritura y el cálculo o también desarrollar hábitos de autonomía de aprendizaje, valores, convivencia democrática, autoestima, revalorización de la cultura local, participación, respeto, capacidad de someter a crítica la tradición, etcétera?

La discusión de estas cuestiones no es trivial, pues tiene que ver con la coherencia que se va a establecer entre los propósitos (lo que se quiere lograr en términos de opción social) y los medios (las formas concretas de enseñanza-aprendizaje) para alcanzarlos. Así, por ejemplo, un propósito de aprendizaje restringido a que los niños campesinos manejen la lectura, la escritura y el cálculo, supone una opción social muy restringida con respecto a los propósitos de la educación en ese medio que de hecho excluye a los niños campesinos del desempeño en ámbitos sociales más amplios. Por otra parte, tal propósito define una didáctica muy estrecha e instructiva centrada fundamentalmente en traspasar contenidos que no tienen significado para el niño y carente de funcionalidad para atender requerimientos de aprendizaje más amplios que se manifiestan en una comunidad.

La segunda cuestión se refiere a la selección de los contenidos de la cultura que van a ser transmitidos en las prácticas docentes. Por ejemplo ¿qué es lo adecuado en el medio rural? ¿Qué es lo que necesitan aprender los niños que viven en estas comunidades? Tradicionalmente estas preguntas se han respondido del siguiente modo: lectura, escritura y cálculo y un poco de historia y de ciencias naturales. Por cierto que tales contenidos constituyen una base cultural que los niños deben incorporar, pero el problema es cómo nuestra práctica educativa es capaz de ampliar los horizontes culturales del niño más allá de este mínimo. Muchas personas piensan que la actividad rural requiere de muy poca información cultural para llevarla a cabo. Por otra parte, no siempre es fácil para estos niños aprender los contenidos que la escuela enseña, de modo que se piensa que se debe enseñar menos, por ejemplo, en el medio urbano.

En este sentido, es conveniente establecer una relación entre contenidos y necesidades de aprendizaje, entendiendo que éstas abarcan requerimientos que van más allá de los meros contenidos escolares. Una educación verdaderamente equitativa no puede conformarse con reproducir los contenidos escolares de los programas nacionales sin establecer vínculos significativos entre ellos y las necesidades de aprendizaje de las comunidades que no se ven reflejadas en los currículos oficiales. Así, los contenidos escolares de los programas deben ser tratados de modo que en el proceso didáctico se incluyan las relaciones, distinciones y explicaciones que les permitan, por ejemplo, a los niños relacionar los contenidos de las ciencias naturales con sus necesidades de mejorar las condiciones de vivienda, contar con agua limpia y prevenir las enfermedades. Del mismo modo, el proceso de aprendizaje de satisfacción de esas necesidades debe dar oportunidades para ejercitar la expresión oral y escrita, para realizar

otras distinciones lingüísticas que no están contenidas en su cultura tradicional, etcétera. Por su parte las matemáticas, a través de sus procesos, pueden proveer al niño del conocimiento necesario para calcular la producción doméstica, incorporar nociones de contabilidad básica, cálculos de rendimientos, proyecciones de producción, etcétera.

Lo anterior requiere de procesos complejos de descentralización y autonomización de las decisiones docentes que, a partir de la ponderación de las necesidades locales de aprendizaje, definen el diseño y la organización de los procesos de selección y transmisión de los saberes que se requieren en determinadas comunidades.

La tercera cuestión se relaciona directamente con la didáctica y la evaluación. Así, por ejemplo, si lo que queremos controlar son rutinas de respuestas a instrucciones rígidas, los procesos de instrucción sólo van a estar reducidos a la reproducción memorística de los contenidos, con escaso o nulo énfasis en los procesos de adquisición. No obstante, es preciso tener presente cuando discutamos estas cuestiones con nuestros colegas, que la educación es un sistema cerrado de respuestas correctas.

De este modo, si se opta por un proceso dinámico donde el alumno tenga oportunidades para lograr habilidades de aprender a aprender, elevar su autoestima, desarrollar su pensamiento creativo, al mismo tiempo que a valorar su cultura y a integrarse en el contexto amplio de la sociedad nacional, requerimos de una didáctica orientada hacia contextos de práctica activa organizada en función de instancias cooperativas de aprendizaje, usando los propios entornos socioculturales y ecológicos locales como contextos funcionales de aprendizaje, permitiendo así un vínculo más significativo con contenidos culturales de mayor universalidad. Aquí el control y evaluación constituyen un proceso más complejo que el tradicional, que requiere de una participación activa del alumno y del maestro en instancias formativas, en prácticas demostrativas y de una dinámica social en la escuela más intensa y democrática.

Currículo y necesidades de aprendizaje

Finalmente en este comentario quisiera proponer un esquema que permite visualizar las consecuencias para el aprendizaje y para la cultura que tiene la relación entre currículo y necesidades de aprendizaje.

El eje central está constituido por la relación entre currículo y necesidades de aprendizaje. En la medida que esta relación se debilita, las relaciones significativas entre los contextos sociales y los aprendizajes se debilitan, el currículo se hace más desagregado y los contenidos se refieren a los ámbitos predefinidos de una selección cultural ajena a los contextos sociales de aprendizaje. En estas condiciones, las relaciones de planificación son jerárquicas y su funcionalidad social difusa. La capacidad adaptativa del currículo se rigidiza. Las relaciones con la cultura se hacen cerradas y autorreferidas; los contactos entre la cultura de la escuela y la del aprendiz se reducen al mínimo. Por su parte, el aprendizaje se hace altamente instructivo, proveyendo menos información cultural relevante para propósitos sociales, y propende al mantenimiento.

En cambio, cuando la relación entre las necesidades de aprendizaje y el currículo aumenta, éste tiende a la integración entre el conocimiento y los contextos sociales de su uso, por tanto las relaciones significativas se hacen mayores y la sinergia aumenta. Las relaciones en la planificación se hacen horizontales. La capacidad adaptativa del currículo se flexibiliza, incluyendo al entorno como un contexto funcional de aprendizaje, la funcionalidad social de éstos aumenta. Las relaciones entre la cultura escolar y la del medio se hacen abiertas. El aprendizaje aporta información relevante y propende a la innovación.



Referencias bibliográficas

- Bateson, Gregory, 1980, *Espíritu y naturaleza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, Basil, 1990, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge.
- Botkin, J. et al., 1979, *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*, Madrid, Santillana.
- Bourdieu, Pierre, 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cox, Cristián, 1991, *Sociedad y conocimiento en los 90. Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar*, Santiago, FLACSO [Serie Educación y Cultura, Núm. 11].
- Flores, F., y M. Greaves, 1987, "Educación", Chile, Redcom Chile.
- Habermas, Jürgen, 1987, *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I, Madrid, Taurus.
- Jolibert, Josette, 1991, *Formar niños lectores de textos*, Santiago, Hachette.
- Rudduck, Jean, 1991, *Innovation and Change*, Londres, Open University Press.
- Rogoff y Lave, 1984, *Everyday Cognition, Its Development in Social Context*, Cambridge, Harvard University Press.
- Schwebel, et al., 1990, *Promoting Cognitive Growth over the Life Span*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- Varela, Francisco, 1989, *Autonomie et Connaissance*, París, Seuil.



*Qué y cómo aprender.
Necesidades básicas de aprendizaje y
contenidos curriculares,*
se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de Grupo Editorial y de la Publicidad Quinto Centenario, S.A. de C.V.,
con domicilio en Salvador Alvarado núm. 65-B, col. Escandón,
C.P. 11800, México, D.F. el mes de febrero de 1998.

Cuidado de la edición: *José Agustín Escamilla.*

El tiraje fue de 25 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.