

5  
2 ej



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



U. N. A. M.  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Jefatura de la División del  
Sistema Universidad Abierta

## **ANALISIS CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS Y LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL Y MATEMATICAS DE PRIMARIA**

**T E S I N A**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
NORMA ELISA AMIRANTE MARIGNAC



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## TEMARIO

## INTRODUCCION.

CAPITULO PRIMERO. EL SISTEMA EDUCATIVO.

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 Surgimiento de la Escuela Moderna.
- 1.3 El Sistema Educativo en México.
- 1.4 Historicidad del libro de texto.

CAPITULO SEGUNDO. SUPUESTOS TEORICOS FUNDAMENTALES.

- 2.1 Concepto de aprendizaje.
- 2.2 Concepción de una teoría curricular para la enseñanza primaria.
- 2.3 El programa totalizador.

CAPITULO TERCERO. ANALISIS DEL MATERIAL RECOPIADO.

- 3.1 Metodología para el análisis de la información.
- 3.2 Estructura de los programas de primaria.
- 3.3 Definición de las categorías de análisis para la confección del instrumento.
- 3.4 Aplicación del instrumento.
- 3.5 Opiniones y consideraciones sobre programas y libros de texto.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

## ANEXOS.

## BIBLIOGRAFIA.

## INTRODUCCION

El sistema educativo en todos sus niveles sufre hoy una crisis que nadie puede ignorar. Los problemas son cada vez más complejos a pesar de que los organismos institucionales encargados de la tarea educativa intentan implementar distintos proyectos alternativos para remediar esta situación. Esta crisis en la educación es consecuencia de una crisis más profunda, que afecta a la sociedad en su conjunto y que en América Latina se pone de manifiesto con toda claridad a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La escuela aparece vinculada a la superestructura político-ideológica de la sociedad, con funciones asignadas por los grupos que detentan el poder, mediatizados por la lucha política ejercida por diversos sectores sociales; de esta manera se genera una gama de contradicciones que dan como resultado un aparato educativo caracterizado por su ineficacia y ambigüedad.

Las críticas que ha recibido la educación, provenientes de la Pedagogía, de la Sociología, de la Psicología, etc., se han venido desarrollando a lo largo de este siglo y han dado origen a lo que se denomina el pensamiento pedagógico latinoamericano.

Producto de las reflexiones de algunos educadores latinoamericanos, han surgido proyectos alternativos que responden mejor a nuestros intereses y necesidades.

Se han utilizado algunos de los elementos centrales de éstos como marco de referencia al problema que me atañe. Se intenta abrir un espacio de discusión e investigación que de alguna forma contribuya a nuestra autonomía intelectual.

La tesina consiste en un análisis curricular sobre las áreas de Matemáticas y Español dentro del Plan de Estudios de Educación Primaria.

Uno de los propósitos del trabajo es analizar los materiales

publicados por la Secretaría de Educación Pública: programas, libros para el maestro y libros de texto, por considerarlos auxiliares didácticos e instrumentos básicos propuestos por el Estado para implementar la reforma educativa.

La carencia teórica existente sobre cuestiones curriculares para abordar este nivel, hizo que se retomaran conceptos señalados por diversos autores entre ellos Angel Díaz Barriga y Roberto Follari; se consideraron muy especialmente los aportes de Elena Squarzon y Azucena Rodríguez en lo que se refiere a programa totalizador y el método en la Didáctica.

La ausencia de una teoría curricular revela en sí misma un importante elemento de análisis; se intentará abordar y explicar algunas de sus consecuencias sobre el aprendizaje a lo largo del trabajo.

Uno de los obstáculos más serios al que se ha enfrentado la "Nueva Pedagogía" es el de la disociación entre la teoría pedagógica y la práctica educativa; de ahí la necesidad de revisar cuidadosamente la coherencia de los materiales de acuerdo a los objetivos que se proponen.

Un análisis curricular completo debería abarcar el estudio de las ocho áreas de educación primaria: Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Física, Educación Artística y Educación para la Salud, razón por la cual este trabajo pretende ser un pequeño aporte en el tratamiento de este problema.

Se escogieron Matemáticas y Español por diversas razones. En el caso de Matemáticas se retoman los postulados de la psicología genética y de Piaget en particular, en el entendimiento de que esta área tiene una importancia fundamental en el desarrollo y la formación del juicio y el razonamiento en el niño. Por otra parte, el fracaso escolar que históricamente se ha generado en su aprendizaje, evidencia que existe un problema también pedagógico en el tratamiento de la misma que aún no está resuelto, lo cual nos ubica como docentes en una seria

contradicción que urgen profundizar e intentar resolver.

En el caso de Español, porque es el lenguaje uno de los principales elementos de la comunicación y la cultura; como tal, la posibilidad de expresar el mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Además, por las características de esta materia, se estudia simultáneamente en el resto de las áreas.

En el primer capítulo se trata de contextualizar el sistema educativo, se menciona la influencia de las "nuevas corrientes" en el pensamiento nacional y se analiza la historicidad del libro de texto, ya que éste será uno de los principales instrumentos revisados.

En el segundo capítulo se definen los principales aspectos teóricos que intervienen en la elaboración de un plan de estudios de educación primaria.

En el tercer capítulo se analizan los materiales seleccionados para la investigación que son: programas de cada grado para Matemáticas y Español (salvo en el caso de primero y segundo grados que son libros integrados), libros para el maestro y libros de texto. Este análisis se complementa con la aplicación de un cuestionario a docentes que trabajan con el material mencionado y con algunas consideraciones y opiniones más al respecto.

Las categorías de análisis utilizadas surgen del capítulo segundo y se trata de ver en qué medida el material seleccionado responde a las mismas y cuáles son sus principales incongruencias.

La parte final del trabajo corresponde a las Conclusiones y Propuestas.

Además, se presentan dos anexos; el primero son los objetivos generales para la educación primaria propuestos por la Secretaría de Educación Pública, el segundo es el resumen de una investigación realizada por Cayetano De Lella y otros que recoge la opinión de maestros de escuelas oficiales en relación al uso de los libros.

## **CAPITULO PRIMERO**

### **EL SISTEMA EDUCATIVO**

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 Surgimiento de la Escuela Moderna.
- 1.3 El sistema educativo en México.
- 1.4 Historicidad del libro de texto.

## 1.1 ANTECEDENTES.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948) aceptada por los Estados miembros de las Naciones Unidas (entre ellos figuran casi todos los países de América Latina), refiriéndose a los derechos sobre la educación dice: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria". (1)

Algunos datos básicos referentes a la situación educativa en América Latina, publicados por organismos internacionales (UNESCO, 1974) nos muestran que:

- Del total de la población comprendida entre los 7 y 12 años el 20% se encontraba en 1970 fuera del sistema educativo.
- De toda la población escolarizada, apenas el 53% llega a cuarto grado.
- Las dos terceras partes del total de repetidores se ubican en los primeros grados de escolaridad y alrededor del 60% de los alumnos que egresan de la escuela han repetido una o más veces. (2)

En 1976 las estadísticas oficiales de la UNESCO estimaban en 800 millones el número de analfabetos adultos en el mundo. Es evidente que al menos en América Latina, nos encontramos ante un rotundo fracaso del sistema educativo de acuerdo a sus propios postulados. Este derecho a la educación que pareciera inherente al hombre, al igual que muchos otros, no es respetado. Se menciona sistemáticamente a la deserción, como el aspecto central del problema educativo. Este término supone una responsabilidad individual (del niño) de abandonar voluntariamente el grupo al que pertenece. La pregunta que surge

---

(1) Ferreiro, Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 15.

(2) Ibidem, 16.



inmediatamente es si esta deserción no es en realidad una expulsión del sistema a individuos que de alguna forma comparten circunstancias económico-sociales determinadas.

A pesar de esto es indudable que en las últimas décadas el sistema educativo se ha expandido con diferencia de intensidad según las regiones; la mayor parte de los países ha experimentado una masificación cuantitativa de los sistemas escolares, lo cual no implica que hayan alcanzado un grado de democratización alto, ni que los efectos de esa expansión sean iguales para todos los sectores sociales.

Una de las formas más tradicionales a través de las cuales se intentó neutralizar los efectos de la masificación del sistema educativo consistió en la fragmentación del sistema en dos o más partes, jerárquicamente diferenciadas, orientando el acceso popular hacia los niveles que dentro de la estructura total del sistema ocupaban un lugar subordinado. Este hecho marca el origen de la enseñanza profesional, técnica o de oficios, donde la extracción social de su alumnado es proveniente en la mayoría de los casos, de sectores populares. El diseño de este recurso, así como su justificación política, fue claramente visible en las primeras etapas de la industrialización, tanto en los países europeos como en los latinoamericanos de temprana expansión educativa.

En el ámbito de la escuela, al igual que en el del trabajo se llevan a cabo distintas manifestaciones de la lucha social que relativizan los objetivos del sistema para dichas instituciones. El sistema educativo ha sido históricamente uno de los espacios más peleados de las clases populares, ya que aparecía como un derecho inalienable y como la posibilidad más cercana de ascenso social.

En la medida en que los intereses dominantes pierden control de ciertos ámbitos institucionales se generan respuestas que neutralizan estos efectos. Un tipo de respuesta habitual en estos casos es una especie de "vaciamiento" institucional, o

sea un proceso de progresivo abandono de funciones tradicionales de la institución que pasan a ser cumplidas por instancias más efectivas. Este fenómeno que está ocurriendo actualmente con el sistema educativo se le conoce con el nombre de devaluación de la enseñanza. Las interpretaciones acerca de este fenómeno son múltiples, pero una de las más significativas consiste en sostener que en la medida que el sistema educativo se masifica y pierde su carácter selectivo, la función de distribuir jerárquicamente a la población se traslada al mercado de trabajo. Santoni Rugiu plantea esta hipótesis en términos precisos: "Se han ampliado las posibilidades en el cumplimiento al derecho al estudio, se restringen cada vez más las del derecho al trabajo" (3).

En síntesis, la expansión cuantitativa del sistema educativo está limitada por tres factores: el primero se refiere a su carácter dual, que reproduce en su propia estructura las jerarquías sociales del conjunto, el segundo relacionado con contenidos de enseñanza y métodos caducos e inservibles, y el tercero, se vincula con el acceso al trabajo, resultando ser un vehículo ineficaz entre la educación y posibilidad de ejercer actividades que permitan la expresión de habilidades y capacidades desarrolladas por el proceso educativo.

Es importante tener en cuenta la expansión de la educación como una respuesta "pseudodemocrática" del sistema a las aspiraciones populares. Para comprender este fenómeno es preciso conocer más profundamente las características de la enseñanza tradicional y la caducidad del sistema educativo que hace crisis especialmente en la primera mitad de este siglo, así como el surgimiento de nuevas propuestas que significaban la concreción de grandes cambios estructurales y sociales que se sucedían en un mundo cada vez más convulsionado y que la educación de alguna manera debía acompañar.

---

(3) Biasutto, Carlos. Educación y clase obrera, 14.

## 1.2 SURGIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA.

Uno de los rasgos fundamentales de la enseñanza tradicional es el de la imposición de "modelos autoritarios" y como consecuencia de los mismos, la unilateralidad de la relación educador-educando; tal como ha sido señalado anteriormente, esta caracterización de la enseñanza deviene del rol socialmente adjudicado al sistema educativo. La unilateralidad de la relación se manifiesta en que:

- 1) El único que tiene posibilidades de educar es el educador.
- 2) El único que tiene algo que aprender es el educando.
- 3) El educador es el que habla.
- 4) El educando siempre escucha.
- 5) El educador impone las reglas y valores (entendiéndose como disciplina).
- 6) El educando las acata.
- 7) El educador decide lo que se enseña y cómo se enseña.
- 8) El educando recibe como depósito lo que se le enseña sin posibilidad de cuestionar nada.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación a decisiones y situaciones que no le son propias sino impuestas desde afuera. Esta adaptación significa que el hombre no transforma la realidad, se acomoda a ella como única forma de sobrevivir y por lo tanto, se deshumaniza, ya que se limita en una de sus posibilidades vitales, que es su actividad creadora.

El carácter estático y anquilosado de la enseñanza tradicional se hizo especialmente evidente en las últimas décadas. Hasta principios de nuestro siglo la evolución social y técnica se producía al ritmo de las generaciones, de manera que padres y maestros podían prever qué necesitarían más tarde sus alumnos y cómo podrían resolverlo. Lo que habían aprendido los maestros en la escuela normal seguía vigente 30 ó 40 años después y enseñándose con los mismos métodos, con lo cual no se veían

en la necesidad tan imperiosa de replantearse las técnicas y los contenidos del trabajo. Esto era un síntoma de estancamiento más que de estabilidad.

Como consecuencia de la primera y segunda guerras se origina un desarrollo tecnológico y científico, que especialmente a través de los medios audiovisuales de información hace vivir a los niños en un mundo que no tiene nada en común con la vieja escuela. Se pone en evidencia como nunca hasta entonces, las carencias y la caducidad del antiguo sistema educativo incapaz de satisfacer las necesidades mínimas del mundo moderno. Surge entonces, fundamentalmente en Europa, un grupo de hombres preocupados por resolver esta contradicción central que se planteaba entre la escuela y la vida. Era una cuestión de principios que la educación de las nuevas generaciones fuera contemplada sobre la base de lograr un "hombre nuevo", con una formación independiente, capaz de pensar por cuenta propia. Entre los precursores de esta "Nueva Pedagogía" podemos mencionar a Montessori, Decroly, Cousinet, Makarenko, Freinet, Bartolomé Cossío, e.c.c.; las ideas renovadoras planteadas por este movimiento originan no sólo la renovación de los métodos sino el punto de partida de una nueva concepción de la relación entre la escuela y la vida. Tienen gran influencia en Europa y en el mundo las nuevas escuelas activas que estaban funcionando en Bélgica, Francia, España, Suiza y otros países. Era la primera vez en la historia de la pedagogía que un intento de renovación partía de las bases.

Decía Freinet: En este vacío pedagógico, donde pretenden sobrevivir una Escuela Nueva siempre impugnada y métodos activos que son objeto de muchos malentendidos, la pedagogía Freinet de la escuela moderna aparece actualmente, no sólo en Francia, sino en el mundo, como una forma pedagógica del futuro, con prácticas coherentes, con un espíritu estusiastamente armonizador, fundamentos psicológicos, filosóficos y sociales que afectan para renovarlas, las bases mismas de la escuela del Pueblo",... "La pedagogía moderna debe adaptarse a los cambios que han

transformado la vida de los pueblos, a las incesantes mutaciones por el nacimiento de la era atómica, por la brusca extensión de una democratización ya irreversible". (4)

La vida real y el mundo circundante entraban de lleno al aula, por pequeña que ésta fuera en sus dimensiones materiales. La nueva pedagogía representaba una innovación de grandes repercusiones opuesta a la conciencia social que estaba en gran medida bajo la influencia de las retrógradas fuerzas tradicionales.

Indudablemente, los métodos activos que respondían a la verdadera naturaleza del educando, ya que el mismo se reconocía como una fuerza de actividad, se consideraron los mejores. La actividad se oponía a la pasividad tradicional, transformando de raíz las relaciones fundamentales entre el educador y el educando y las del sistema educativo en sí. Esto significaba concretamente:

- 1) Ruptura con los modelos autoritarios vigentes.
- 2) Superación de la relación vertical entre educador-educando, donde uno es el que transmite y el otro quien recibe.
- 3) El entendimiento de que nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, condicionados por el medio en que viven.

Se llega así al concepto de escuela dinámica, de escuela viva, donde el niño se convierte por primera vez en un sujeto activo, participando con aportes irremplazables e inherentes al proceso mismo de la educación. Probablemente sea ésta la más trascendente de todas las contribuciones de la "Nueva Pedagogía". Los intereses del niños, sepultados y olvidados durante siglos, se convertían ahora en uno de los desafíos básicos de la educación. La nueva orientación conducía a dar más importancia a los "intereses" que a las "capacidades".

Según Freinet: "La capacidad es por ejemplo, un conocimiento adquirido, un diploma, una experiencia técnica dada. Los inte-

---

(4) Freinet, Celestín. Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. p. 7.

reses son más difusos, más secretos, más difíciles de comprobar pero, si se quiere son los que determinan el placer que un hombre encuentra en su trabajo". (5 )

El interés así entendido era el eje de la participación del educando en el proceso educativo, la posibilidad de vincularse a una realidad interna y externa, descubrirla y desarrollarla. Esto planteaba inevitablemente un interrogante que determinaba el éxito o el fracaso de la escuela activa; me refiero a los instrumentos y las técnicas necesarias para garantizar el cumplimiento de las nuevas tareas: ¿cuáles eran?, ¿cómo debían aplicarse?. También obviamente, en este aspecto se produjo una renovación profunda, ya que es en los instrumentos donde se concreta y se configura la cultura de la sociedad; en ellos se sintetizan las capacidades del hombre en cuanto a ingenio y poder creador.

Según Elisa Freinet: En la espontaneidad de la vida por tanteo orientado, el educando adquiere los medios de expresión que son las herramientas de su aprendizaje. Es el individuo el que debe forjar sus propias herramientas, adherirlas a todo su ser, integrarlas en los reflejos y en los automatismos profundos de su maquinaria psíquica y física. Entonces la herramienta conscientemente creada y que responde a las necesidades profundas del ser, permitirá construir sólidamente, mediante sucesivos andamiajes, el edificio de la personalidad... El error comienza cuando en lugar de dejar que el niño forje sus propios instrumentos, se pretende acelerar el aprendizaje imponiéndole desde el exterior una herramienta extraña a sus tanteos y de la que no tiene necesidad alguna. La formación didáctica de adquisición sistemática entrafna entonces el peligro de ser más un estorbo que una ayuda. (6 )

La pedagogía tradicional es una pedagogía del fracaso, de la falta, del error que la escuela sanciona con la ilusión de que la sanción misma lleva implícita la posibilidad del mejoramiento. Esto entra en evidente contradicción con la posibilidad misma de superación ya que todo fracaso al ser sentido como tal constituye una especie de barrera que se opone al intento de realizar un nuevo esfuerzo.

(5 ) C. Freinet, Op. cit. 25.

(6 ) C. Freinet, Op. cit. 35.

El tanteo experimental (base fundamental del método natural) es el proceso natural de desarrollo y crecimiento de todo ser; se incrementan las habilidades y capacidades de los educandos en la medida que se permita a los mismos enfrentarse con el mayor número de experiencias posibles en todos los terrenos, dando siempre la alternativa del éxito que es la forma más eficiente de estimular el esfuerzo, permitiendo trabajar por el placer mismo que significa obtener los resultados deseados, convirtiendo al trabajo en el elemento educador por excelencia, generando la conciencia de la participación individual activa dentro de una labor conjunta.

Este movimiento de renovación pedagógica que nace a finales del siglo XIX, es por derecho propio una corriente educativa. P. Roselló dice: "Una corriente educativa es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece". (7)

Con los aportes de la psicología evolutiva que se elaboraba a comienzos de siglo, como base; con una nueva filosofía de la educación, como motor y con un número creciente de educadores adeptos y convencidos, como medio de acción, "los nuevos pedagogos" enfrentaban la realización de lo que se ha denominado "la revolución copernicana en educación".

Roselló señala que cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc., y que la corriente educativa aparece como un aspecto o reflejo de una corriente mucho más amplia, dicho de otra manera como la resultante de un vasto conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Las reformas generales coinciden con las grandes conmociones que atraviesa un país o un conjunto de países; por lo tanto, no es extraño que el mayor número de reformas en la enseñanza durante nuestro siglo se hayan producido en el transcurso o al

(7) Palacios, Jesús. "Dimensiones de una crisis y diversidad de perspectivas". En La cuestión escolar, 11-16.

finalizar las dos guerras mundiales. Pero las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. A raíz de la derrota de los republicanos en la guerra civil española, siendo Cárdenas presidente, México brinda asilo político a un vasto grupo de refugiados, entre ellos llegan al país maestros que pertenecían al movimiento de la Nueva Escuela y que habían sido discípulos en Europa, de Freinet; me refiero a Patricio Redondo, José de Tapia, Ermilo Abreu Gómez, Herminio Almendros, etc.

Es también gracias a sus aportes y a su trabajo que el movimiento de la nueva escuela y sus postulados, relativamente nuevos en Latino América, encuentran en México la posibilidad de expandirse a nivel de las bases y de la superestructura educativa.

Me parece importante haber señalado los lineamientos de la pedagogía tradicional y los de la nueva pedagogía, para poder identificarlos en la historicidad del libro de texto así como en el análisis del material revisado.



### 1.3 EL SISTEMA EDUCATIVO EN MEXICO.

#### Antecedentes.

Durante el siglo XIX la educación ha sido, tanto en México como en América Latina, un espacio permanente de disputa política. Conservadores y liberales se enfrentaron en sus diferentes concepciones en relación al sistema educativo y sus finalidades. Este conflicto se expresó en distintas luchas políticas hasta que finalmente, Juárez logró materializar en las Leyes de Reforma lo que era una vieja aspiración liberal: "la educación laica"; a pesar de esto la Iglesia siguió manteniendo una importante participación en la función docente.

Es durante la Revolución de 1910 que la educación adquiere junto con las reivindicaciones de sufragio efectivo, la no reelección y el derecho a la tierra, una nueva dimensión. Se constituye como una de las ideas básicas del movimiento revolucionario y adquiere un carácter universal y popular. La Revolución pone el énfasis en la urgencia de crear nuevas escuelas en el campo y en la educación del indígena. Se señala la necesidad de definir contenidos educativos que rescaten los valores culturales del pueblo mexicano y la preocupación de propiciar una educación científica y tecnológica en un marco de independencia nacional; la importancia política de este hecho se evidencia en que "el derecho a la educación" tenga desde entonces rango constitucional.

La Constitución del 17 establece la obligatoriedad de la educación primaria, así como que sus contenidos estén reglamentados por ley y que sean los mismos para cualquier establecimiento o servicio que lo imparta, sea público o privado, federal o estatal.

Durante más de medio siglo se han realizado considerables esfuerzos para cumplir con este derecho. Estos esfuerzos no siempre han nacido de la convicción y la voluntad política del Es-

tado, sino que han sido fruto de la presión popular. Esta dinámica de exigencias populares y respuestas gubernamentales provocó en el sistema educativo mexicano un crecimiento que puede considerarse de explosivo.

En 1910 sólo el 3% de los niños en edad escolar asistían a la escuela primaria; actualmente se afirma que prácticamente no existen niños sin atención educativa. (8 )

Sin embargo, no basta con señalar el proceso de expansión, es importante analizar algunas de sus características y resultados, así como considerar la perspectiva futura. El sistema educativo nacional se organiza en tres niveles: elemental, que comprende de educación preescolar y primaria; medio, que incluye educación secundaria y bachillerato; y superior, formado por licenciatura y grados académicos de maestría y doctorado.

Los servicios de primaria y secundaria regular, así como el bachillerato y la educación superior, pueden ser federales, estatales, municipales, autónomos y privados.

La educación primaria federal se otorga a través de distintos servicios. Al lado de la primaria regular de tipo completo, existen escuelas rurales incompletas y unitarias, cursos comunitarios, albergues escolares y aulas rurales móviles (9 ).

En 1970-1978 más de 1.5 millón de alumnos, que representaban el 13.5% de la matrícula, eran atendidos en estos servicios, lo cual implica que difícilmente concluirán con su educación primaria.

Frente a una legislación que garantiza un mínimo educativo para toda la población, prevalecen las condiciones reales de existencia de distintos grupos que reciben distinta calidad de servicios educativos, según su condición social.

---

(8 ) COPLAMAR, Necesidades esenciales en México, 16.

(9 ) Escuelas incompletas son las que no tienen 6 grados; las unitarias, en un mismo salón de clases y con un maestro, alumnos de varios grados; los albergues ofrecen habitación y comida a niños de poblados donde no hay escuelas.

Esta diferencia de calidad está directamente vinculada con la posibilidad de conclusión de los mismos.

### Diagnóstico de la situación actual en la educación primaria.

Para desarrollar este punto utilizo los criterios expuestos por los autores del estudio realizado por COPLAMAR (10). El volumen de Educación fue diseñado por Alfonso Rojas Figueroa bajo la dirección de Julio Boltvinik. De la exposición de los mismos surgen algunos datos estadísticos que contribuyen al análisis general del tema.

Los criterios propuestos para evaluar los funcionamientos del sistema educativo son tres: 1) Atención a la demanda y grado de eficiencia interna; 2) eficiencia en la utilización de los recursos; 3) grado de eficiencia externa.

#### Atención a la demanda.

De acuerdo a las investigaciones realizadas, se puede afirmar que el sistema educativo mexicano expulsa anualmente entre 600 y 900 mil niños, deduciendo el número de quienes se reincorporan, que irían constituyendo un segmento de población que estaría fuera de la escuela y que, en tanto estuviesen dentro del grupo de edad de 7 a 14 años, formarían parte de la demanda no inscrita. No obstante, resulta difícil su cuantificación; es posible estimar el número de desertores de 7 a 14 años de edad de 1.3 millones de niños en 1970, cantidad que se incrementó a poco más de 3.3 millones en 1980. (11).

La información anterior entra en seria contradicción con la información oficial dada en el cuarto informe de gobierno para los años 78, 79 y 80, donde se indica que el sistema educativo absorbería casi la totalidad de la demanda.

La diferencia señalada puede atribuirse a una sobreenumeración en las cifras estadísticas, ya sea en la matrícula, de los egresados o de la información utilizada en el cálculo de los desertores. La diferencia existente entre las estadísticas de matrícula para los ciclos 78, 79 y 80, que muestran que se está atendiendo prácticamente al 100% de la demanda,

(10) COPLAMAR, op. cit.

(11) Ibíd., 25-28.

y la corrección realizada que indica que la atención es inferior al 10.5% de la demanda y que existe medio millón de desertores de 6 a 14 años fuera de la escuela, y más de un millón de niños que nunca se han inscrito en la primaria, estaría revelando además de problemas de manejo y control de las estadísticas, los límites de acción de los servicios educativos en México. (12).

### Condiciones que operan sobre la eficiencia de la educación primaria.

Las investigaciones realizadas tanto en México como en otros países, muestran que existe una estrecha vinculación entre la posición socioeconómica de los educandos y sus posibilidades de escolaridad, concluyendo casi todas, que una de las variables determinantes que intervienen en la escolaridad es el ingreso familiar.

Esto se explica ya que durante el tiempo en que se realiza la escolaridad, el estudiante no percibe ingresos, existe un costo de oportunidad que debe pagar él o su familia; este costo se va haciendo mayor a medida que se avanza en el sistema educativo; ya a mayor edad son mayores los salarios que se dejan de percibir.

El costo de oportunidad depende del mercado de trabajo y de la demanda que existe en él de cierto nivel educativo, razón por la cual en las regiones de economía tradicional, la tendencia a desertar es más elevada y aún más si existe en el lugar mayor proporción de escuelas comunitarias o incompletas.

Es frecuente observar que los niños de estas regiones, que obtienen la primaria completa, son los que emigran con mayor facilidad a otras donde los estudios sean más considerados en términos de ingresos.

En un estudio de COPLAMAR sobre regionalización (13) realizada en 1970, aparece que los municipios con mayor porcentaje de población sin instrucción primaria son aquéllos donde se concen-

(12) Ibíd., 36.

(13) COPLAMAR. Mínimo de bienestar. Regionalización, 6.

tra la mayor cantidad de población económicamente activa, en el estrato de menores ingresos; en el citado estudio se señala además que la mayoría de la población de estas regiones es rural y trabaja en labores agrícolas de tipo tradicional.

Si bien es cierto que en los Estados de mayor marginalidad, la eficiencia terminal de la educación primaria es menor que en los Estados más desarrollados, en éstos también hay desertores y reprobados, y existe también una pirámide educativa que se estrecha hacia arriba; esto se explicaría por el costo de oportunidad.

#### Condiciones internas.

La situación económica y social provoca en gran medida la deserción escolar; se ve a la vez condicionada por las características del sistema educativo nacional, ya que las escuelas incompletas son un elemento que impide a una gran cantidad de alumnos terminar sus estudios.

"Se esperaba alcanzar para 1980, la atención total de 23,229 localidades cuya población de 6 a 14 años no contaba con escuelas, y según la SEP, cubriría demandas de cerca de 85 mil niños" (14).

En las escuelas bilingües y biculturales existe un índice de deserción y reprobación del 60% entre primero y segundo grados. Esta baja eficiencia puede atribuirse en gran parte a las condiciones externas, pero también existen problemas en cuanto a la calidad y la utilidad de la enseñanza, la irregular asistencia de los maestros y la falta de material didáctico, lo cual tiende a incrementar la deserción en los alumnos.

Todo lo mencionado anteriormente muestra que a pesar de que la educación mínima aparece como un derecho para todos los mexicanos y como un deber del Estado el garantizar que se lleve a cabo, esta posibilidad depende de numerosos factores económicos, sociales y de organización escolar, los cuales están

---

(14) COPLAMAR, Necesidades esenciales en México, 43.

estrechamente vinculados con la forma en que se estructura la sociedad y se estratifica la fuerza de trabajo.

De modo que el ideal educativo de igualdad en el acceso, permanencia y conclusión se ve seriamente amenazado por el sistema socioeconómico imperante y la desigualdad social.

#### 1.4 HISTORICIDAD DEL LIBRO DE TEXTO.

Mencionaba anteriormente que es en los instrumentos donde se plasma y se configura la cultura de los pueblos.

El libro de texto es el instrumento más representativo del cual se ha valido, hace ya varios años, el Estado mexicano para llevar adelante su propuesta educativa. Es a través de su evolución, en el marco de las distintas coyunturas políticas, que se evidencia la función que se le da a la educación así como la concepción de aprendizaje implícita o explícita que se sustenta.

Conocer la historicidad del mismo nos da elementos para comprender mejor el libro de texto actual en sus aciertos y deficiencias, como resultado del papel que se le ha asignado en el proceso educativo.

Los libros de lectura para la primaria de la época de Cárdenas son los primeros libros escolares editados por el Estado mexicano.

La homogeneización y unificación de la enseñanza fue uno de los aspectos principales señalados por la Asamblea Nacional del año 30. Se intentaba generar una acción conjunta a nivel educativo que abarcara al país, tanto en la Federación como en los Estados. Esto surgió ante la necesidad de cubrir el mercado con otro tipo de publicaciones; en aquel momento existían textos escolares publicados por editoriales extranjeras, que no eran accesibles para las clases populares y que a nivel político-ideológico representaban un peligro serio para la nación.

Se propusieron libros de lectura únicos, uno para cada grado escolar y divididos en dos sectores: el sector rural y el sector urbano. Era el primer intento serio del Estado mexicano de centralizar la enseñanza y formar una nueva conciencia nacional. Los libros de lectura para los cuatro grados de la primaria rural, la serie SIMIENTE, editados por la Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública, son aprobados por

acuerdo presidencial de Cárdenas en 1935 (15); los de lectura para la primaria urbana (seis grados) son elaborados por autores anónimos, editados por la misma Comisión y aprobados por acuerdo presidencial entre 1935 y 1939 (16). Los acuerdos presidenciales correspondientes se encuentran fotocopiados en la página 4 de cada libro (17).

A diferencia de los libros de texto gratuitos y obligatorios para todas las asignaturas de la escuela primaria, editados por la SEP a partir de 1959, estos libros eran gratuitos sólo para las comunidades más pobres; pero más importante es aún, dentro de este intento de homogeneización y centralización, la diferencia clara y definida que existía desde el punto de vista institucional entre la escuela urbana y la rural, diferencia que desaparecerá a partir de 1959. "La escuela entonces quiere educar al ejidatario instruido y progresista, quiere educar agraristas" (SEP I, p. 89, SEP III, p. 31, SEP IV, p. 5). \* (18).

Muy breve, si todos nosotros entráramos de lleno en la fecunda vida del trabajo, pues iremos a colaborar con nuestros padres en las tareas de labrar la tierra; por ello tenemos el firme propósito de aprovechar de la mejor forma posible el tiempo que aún habremos de pasar en la escuela, para que cuando aquello suceda poseamos una preparación que nos habilite para sacar provecho de las riquezas del medio, conforme a los modernos procedimientos, y para ser en la comunidad elementos capaces de obrar inteligentemente en la lucha por la reivindicación en los trabajadores del campo. (SEP IV, p.5). (19).

Como puede observarse, la escuela no es considerada como instrumento de ascenso social, sino como vehículo de capacitación que respondía a los intereses de la comunidad.

La escuela se vincula directamente con la comunidad; fue construida por los campesinos, no sólo forma a los niños, sino que

---

(15) Weiss, Eduardo. Los libros de texto oficiales, 28.

(16) Ibídem, 30.

(17) Ibídem, 32.

\* SEP I, p. 89, significa libro de la SEP de primer grado, página 89, lo mismo es en las siguientes anotaciones.

(18) Idem.

(19) Idem.



funciona como escuela nocturna para adultos y es apoyada por el Comité agrario.

En la escuela rural los alumnos no adquieren la nueva conciencia sólo a través de aprendizajes teóricos, sino que la ejercitan en la práctica. Cada grado escolar forma una cooperativa.

"En primero y segundo años, los niños realizan labores muy sencillas, en el tercer curso se dedican a la cría de algunas especies de animales y al cultivo sistemático de una parte de la huerta escolar. Los de cuarto año además de desempeñar actividades agrícolas y zootécnicas en su cooperativa, explotan la conservación de frutas y legumbres" (SEP III, p. 40). (20). En las cooperativas se ejercitan las capacidades sociales del futuro campesino cooperativista.

"El alumno se va convenciendo de la necesidad y de las ventajas de trabajar unido a sus compañeros" (SEP III, p. 125). (21).

En cuestión de métodos educativos se vislumbra que gran parte del proceso enseñanza-aprendizaje se realiza a través de actividades de los propios alumnos.

El maestro debe evolucionar de una posición directiva hacia una función de consejero.

Los libros dirigidos a la escuela urbana, se refieren a familias y hogares de alumnos claramente proletarios.

La madre es ama de casa (SEP 2o. año, p. 12) (22), o trabaja como costurera en una fábrica (SEP 2o. año, p. 84) (23), los hermanos mayores como vendedores en el mercado, en una imprenta o como mineros (SEP II, p. 12) (24), la familia vive en un típico barrio proletario o en una vecindad (SEP II, p. 14, 114). (25).

La tarea principal del niño es estudiar, puesto que "el que estudia, trabaja" (SEP III, p.73; SEP II, p. 85). (26). Pero tam

---

(20) Idem.

(21) Idem.

(22) Idem.

(23) Idem.

(24) Idem.

(25) Weiss, Eduardo, Op. cit., 33.

(26) Idem.

bién asume responsabilidades, un niño fabrica un juguete para su hermanito, ya que el padre no tiene dinero para comprarle un regalo para el día de Reyes (SEP VI, p. 18). (27).

Se destacan varios problemas sociales y familiares. Un niño trabaja como voceador de periódicos (SEP V, p. 41) (28), los padres de varios niños del salón no tienen empleo (SEP V, p. 139, 141, 158) (29).

Hay padres que pegan a sus hijos porque están borrachos (SEP III, p. 88; VI, p. 22) (30).

Las causas se refieren claramente a problemas sociales.

La escuela no enajena, no lo avergüenza de su hogar ni de su clase, al contrario, lo educa a ser orgullosamente obrero y proletario. Seré obrero un día. (SEP III, P. 54, poesía; SEP III, p. 76). (31).

Los niños aprenden la lucha de clases para poder continuarla más tarde. "Hay que hacer todo lo posible para que Luis siga estudiando..., si sabe aprovechar el tiempo en la escuela podría prepararse todavía mejor para luchar" (SEP VI, p. 47) (32).

El eje curricular de los libros de la SEP es el problema social, la explotación de obreros y campesinos y la forma de superarla. En clase los alumnos "no oyen solamente: preguntan, opinan, discuten... El maestro es uno de los que participan en clase, uno de tantos compañeros, una de tantas cabezas que piensan, que analizan" (SEP VI, p. 25). (33). El profesor no dice la última palabra. Espera y escucha las discusiones (SEP VI, p. 26) (34). Los alumnos mismos elaboran la mayoría de los temas bajo la guía del maestro. Divididos en brigadas investigan dife-

---

(27) Idem.

(28) Weiss, Eduardo. Op. cit., 35.

(29) Ibídem, 36.

(30) Idem.

(31) Weiss, Eduardo. Op. cit., 37.

(32) Ibídem, 38.

(33) Idem.

(34) Weiss, Eduardo. Op. cit., 39.

rentes aspectos de la vida colonial (SEP III, p. 175) (35). Usan como fuente de información libros, revistas y periódicos. Han establecido una biblioteca (SEP VI, p. 58) (36), intercambian correspondencia con niños proletarios de otros países (SEP III, p. 142, 147) (37). Elaboran un periódico mural, hacen un libro y dan conferencias a otros grupos escolares (SEP II, p. 69, SEP III, p. 77, SEP VI, p. 116) (38). En muchas de estas actividades el maestro asume tan sólo un papel de orientador.

Los alumnos forman un sinnúmero de comisiones, comités o clubes: las asambleas de los alumnos (SEP V, p. 79; SEP VI, p. 32) (39), un club de salud (SEP III, p. 40) (40), una comisión contra la embriaguez (SEP III, p. 88) (41), etc.

Los libros de texto sugieren, pues, una educación activa, en la cual el alumno participa constantemente en la organización del aprendizaje y cuyas actividades, fuera y dentro del salón de clase, se vinculan íntimamente con el problema social de la clase proletaria.

Los libros de texto son la presencia más objetiva de los lineamientos de la política educativa mexicana en el ámbito escolar. En 1959 aparece el libro de texto único y gratuito; el gobierno se hace cargo no sólo de la producción sino también de su distribución.

Como responsabilidad gubernamental, el significado de este libro es planteado por el presidente López Mateos; se intentaba estimular el desarrollo de la escuela primaria peligrosamente estancado de Avila Camacho a Ruiz Cortines; se proponía recupear el dinamismo de los años 30 y reducir la enorme diferencia escolar que se había generado entre el campo y la ciudad. Esto

---

(35) Ibíd., 40.

(36) Idem.

(37) Idem.

(38) Idem.

(39) Weiss, Eduardo, Op. cit., 41.

(40) Idem.

(41) Idem.

implicaba la atención a enormes sectores sociales que ya no tenían acceso a las escuelas. Con esta idea se elaboró la primera edición de libro de texto gratuito con una tirada de 16 millones de ejemplares, pequeña cantidad si se comparan con los 93 millones que se distribuyen actualmente.

La elaboración de estos textos no fue organizada centralmente, sino que los materiales que debía cubrir cada programa escolar fueron abiertos a concurso. Los textos reprodujeron inevitablemente un saber disperso y desarticulado.

El plan de estudios de 1957 tenía 11 asignaturas. Por esta razón, aunque las materias se clasificaban en instrumentales, en la práctica no quedaba tiempo más que para amontonar conocimientos. Surgía así uno de los problemas más graves achacado a los libros de texto, el de estancar el proceso educativo al reducir la actividad del maestro y volverlo repetidor de lecciones.

"Durante los ocho años de trabajo iniciados en 1959, se editaron 36 títulos, que fueron hechos por autores escogidos en concurso o bien por maestros mexicanos. Los autores trabajaron con guiones de la SEP". (42).

Se optó por una portada única para todos los libros del alumno y del maestro, la cual fue encargada a Jorge González Camarena, autor de la imagen de la patria abanderada.

Hasta 1972 permanecen inalterados. Anteriormente a este año, se había formado una comisión encargada de la elaboración de nuevos textos. Esta propuesta fue el eje principal de la llamada Reforma Educativa.

La necesidad de elaborar nuevos libros surgió de la idea de un cambio educativo orientado hacia líneas de igualdad y colectivismo. Los libros anteriores conocidos como "los de la Patria" fueron censurados al considerárselos enciclopédicos y claramente inadecuados a los requerimientos del momento. Se recalcó la urgencia de generar la formación de sujetos creativos y participativos; se pretendió que todos los sujetos (maestros, alumnos, padres de familia) se involucraran conscientemente en el proceso pedagógico.

(42) Jacob, Ester. El libro de texto; la Patria en la portada, La Jornada, No. 34, 8.

"Entre 1971 y 1974 se elaboraron 30 libros para el alumno y 24 auxiliares didácticos, uno por cada materia. Se editaron también los libros de los programas para cada grado". (43). Algunos cambios importantes fueron el uso de la gramática estructural, en lugar de la gramática tradicional en los libros de Español. En ciencias naturales se desarrolló la metodología científica, tratando de inducir al alumno a la observación y la experimentación y se incorporó la educación sexual. Los libros de ciencias sociales tuvieron un enfoque de los fenómenos sociales y los hechos históricos basado en el papel de los pueblos como motor de los cambios sociales y no en la acción ejemplar de los héroes.

Los libros de 1972 no fueron probados con alumnos y docentes. En cambio, se realizó una consulta entre los maestros del país, en donde se discutiera el objetivo y la calidad de la enseñanza, aportaciones para la reforma educativa, de lo cual se concluyó la necesidad de elaborar una metodología pedagógica que se apartara del verbalismo y de la enseñanza enciclopedista, para lograr que el alumno fuera crítico y creativo, comprendiera y razonara la esencia de los hechos y no se viera obligado a memorizar sucesos.

Así se adoptó un modelo de aprendizaje centrado en el niño, que tomara en cuenta los aspectos creativos del mismo, como la capacidad de juicio, la experiencia, la iniciativa, la investigación, las actividades constructivas, el trabajo en equipo y las excursiones.

En 1976 se finalizó la revisión de los nuevos textos.

En 1978 la SEP creó un Consejo de contenidos y métodos educativos que hizo un análisis de los programas y los libros de texto y una consulta al magisterio nacional, después de lo cual decidió elaborar programas y libros de texto integrados para primero y segundo grados de primaria y nuevos libros de tercer grado de matemáticas, ciencias naturales y español, así como adecuaciones de los libros de ciencias sociales de tercero y sex-

(43) Ibíd., 9.

to grados.

Para los maestros, en lugar de auxiliares para cada área, se elaboró un libro para el maestro, de cada grado, que incluye programas, consideraciones psicopedagógicas, objetivos programáticos y actividades sugeridas; hay un capítulo dedicado a la evaluación del aprendizaje y se promueve la participación de los maestros en el desarrollo de otras actividades que ellos consideren convenientes.

Los programas integrados surgieron tomando en cuenta las aportaciones de la psicología genética. La integración es un método, una forma de estructurar un programa vinculando contenidos, objetivos y actividades en torno a temas centrales que son llamados "unidades". Cada una de estas unidades desarrolla una temática con actividades de las ocho áreas del conocimiento: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, artística, tecnológica y educación para la salud.

Estos libros tuvieron una edición experimental de 5,000 ejemplares que fueron probados con alumnos y docentes antes de su edición definitiva.

Dentro de la reforma se pretendió producir paralelamente textos para el área rural, pero el proyecto fue abandonado.

De la información anterior se desprenden algunos puntos que han sido considerados y valorados de distinta manera en la historicidad de los libros; es importante señalarlos ya que algunos de ellos servirán como ejes de análisis del trabajo.

- 1) Detectar en el tipo de material seleccionado y propuesto, el mensaje ideológico que se está manejando a nivel de país, sociedad, escuela y familia.
- 2) Considerar si los instrumentos (libros) entran en contradicción con los lineamientos de la política educativa nacional.
- 3) Analizar el tipo de funciones asignadas a la escuela; señalar si se vincula o no directamente con la comunidad.

- 4) Cuestionar si se realiza diagnóstico de necesidades de la comunidad a quien va dirigido el libro.
- 5) Determinar si existe algún tipo de diferenciación en los textos propuestos para sectores rurales y urbanos.
- 6) Analizar si se consulta la opinión del sector docente que realiza y realizó la tarea educativa y si se integran opiniones y sugerencias en la elaboración de programas y libros.
- 7) Analizar cuáles son las aportaciones a nivel psicológico consideradas para realizar los libros.
- 8) Detectar el rol que se le asigna al niño y al maestro en el proceso de aprendizaje.
- 9) Precisar si existe una propuesta de aprendizaje única y coherente.

## CAPITULO SEGUNDO

### SUPUESTOS TEORICOS FUNDAMENTALES

- 2.1 Concepto de aprendizaje.
- 2.2 Concepción de una teoría curricular para la enseñanza primaria.
- 2.3 El programa totalizador.



## 2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

Comienzo este capítulo definiendo algunos conceptos sobre el proceso de aprendizaje, ya que éste será un punto fundamental que tomaré para el análisis de programas y libros de texto. Toda propuesta de aprendizaje implícita o manifiesta tiene un lugar preponderante en el análisis de las cuestiones educativas, ya que de hecho se desprende de ella: una teoría curricular, una concepción de programa, de escuela, de sujeto que se desea formar, de la relación alumno-maestro y una valoración del medio social y de su incidencia en este proceso.

Desde el punto de vista piagetiano, se considera al sujeto cognoscente como aquél que busca adquirir conocimiento; es un sujeto que trata de comprender "activamente" el mundo que lo rodea y resolver interrogantes que éste le plantea; aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos que lo rodean construyendo así sus propias categorías de análisis y su pensamiento.

"Conocer un objeto es por lo tanto, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongaciones directas de la acción" (44). Por supuesto que estas acciones no son cualesquiera, sino aquéllas que permitan expresar y comprender las características básicas del objeto en sus relaciones con el medio. Se concibe así a la inteligencia como la organización de lo real, en acto o en pensamiento y no como una simple copia o repetición.

Si bien la experiencia es necesaria para el desarrollo de la inteligencia, no es suficiente ya que se presentan dos clases diferenciadas de la misma: la experiencia física y la experiencia lógico-matemática.

---

(44) J. Piaget. Psicología y Pedagogía., 38-39.

La primera consiste en obrar sobre los objetos y descubrir propiedades, a partir de la observación y análisis de los mismos y la segunda es el descubrimiento de propiedades también, pero a partir de las acciones efectuadas sobre los objetos (alinear piedras, contarlas, descubrir que el número es el mismo más allá de donde se comience a contar, propiedad conmutativa, etc.).

Si partimos de que el pensamiento del niño es egocéntrico, es importante considerar que estos hábitos tienen características que influyen sobre el pensamiento del niño y su estructura. Este pensamiento no necesita ser socializado ni contrastado como en el caso de los adultos, razón por la cual es menos deductivo y riguroso.

La lógica es el arte de la prueba por excelencia y razonar lógicamente es "encadenar las propias proposiciones de manera que cada una contenga la razón de la que le sigue y sea ella misma demostrada por la que precede". (45).

En la medida en que el niño ignora la necesidad de ordenar su discurso en una serie lógica y la falta de práctica de la misma, hace que esta posibilidad se vaya resintiendo.

La ausencia o la rareza de los enlaces lógicos en las estructuras infantiles, habla de la "yuxtaposición". Este es un fenómeno muy frecuente en el pensamiento infantil que se conoce también como "incapacidad sintética" y se presenta frecuentemente en el dibujo mostrando la imposibilidad de relacionar las partes con el todo. La cabeza por un lado, las piernas por el otro.

La yuxtaposición es lo inverso al "sincretismo", que es la tendencia espontánea de los niños de percibir por visiones globales en lugar de detenerse en los detalles, es la tendencia a ligarlo todo a todo.

El sincretismo es un exceso y la yuxtaposición un defecto de enlace (que se manifiesta también como la falta de causalidad). Ambas relaciones antitéticas se dan simultáneamente.

---

(45) J. Piaget. El juicio y el razonamiento en el niño. 13-15.

"En lo que toca al pensamiento, el niño ignora la justificación lógica, yuxtapone las proposiciones sin poder ligarlas, pero es capaz de dar una razón de todo, de justificar todos los fenómenos y todas las aproximaciones". (46).

Como decía anteriormente, yuxtaposición y sincretismo son opuestos ya que uno significa el predominio de la parte (detalle) sobre el todo y el otro el predominio del todo sobre el detalle. Ambos resultan de una falta de síntesis, entendiendo por ésta al equilibrio entre la formación de esquemas y la posibilidad analítica de los mismos.

Como el desarrollo es un proceso en constante movilidad, estos dos fenómenos constituyen momentos periódicos de la inteligencia infantil.

Desde la perspectiva empirista esta diferenciación no existía, entendiéndose por experiencia con el objeto, la experiencia física. Desde el punto de vista piagetiano las dos (experiencia física y experiencia lógica) deben darse simultáneamente como elementos necesarios del aprendizaje, en el entendimiento de que el lenguaje no es suficiente para transmitir una lógica y que la formación de ésta tiene un origen más profundo que depende de la coordinación general de las acciones y de las operaciones que éstas implican.

Esta operatividad no está preformada de una vez para siempre, ni depende de la transmisión social, es el producto de construcciones sucesivas, y el factor principal de este constructivismo reside en un equilibrio mediante autorregulaciones que permite poner remedio a incoherencias momentáneas, resolver los problemas, superar las crisis o los desequilibrios mediante una constante elaboración de estructuras nuevas que la escuela puede ignorar o favorecer según los métodos empleados. (47)

---

(46) Ibíd., 17.

(47) Ibíd., 35.

Dentro de esta concepción de proceso de aprendizaje, aparece diferenciado el problema del método, a diferencia del conductismo donde ambos: proceso de aprendizaje y métodos de enseñanza son una misma cosa, ya que entre sus postulados básicos se concibe al estímulo como el que controla a la respuesta y el aprendizaje no es más que la sustitución de una respuesta por otra. Desde la teoría de Piaget en cambio, es el sujeto quien da una interpretación al estímulo, por lo tanto, éstos no actúan directamente sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto (esquemas de asimilación), lo cual equivale a poner el centro del proceso de aprendizaje en el sujeto y no en el método, o quien lo implementa.

La concepción del aprendizaje desde el punto de vista de la psicología genética supone que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos.

El método entendido como acción específica del medio, puede frenar, facilitar o bloquear el aprendizaje pero no crearlo, siendo esta creación el resultado único de la actividad del sujeto.

Es la psicología genética quien postula la acción como origen de todo conocimiento inclusive el lógico matemático.

Un sujeto intelectualmente activo no es aquél que realiza muchas cosas, sino quien es capaz de comparar, comprobar, categorizar, formular hipótesis, etc., de acuerdo a su nivel de desarrollo. Todo aprendizaje parte del sujeto (definido en función de sus esquemas de asimilación), por lo tanto, ningún aprendizaje supone un punto de partida absoluto. El conocimiento aparece como un logro, se llega a él por medio de reestructuraciones globales, algunas de las cuales pueden ser erróneas, respecto del punto final, pero necesarias en la medida que permiten llegar a él.

Esta noción de "errores constructivos" manejada por Piaget es clave, ya que en otras teorías todos los errores se parecen y se invalidan de hecho por el "estar mal". Para una psicología o pedagogía piagetiana es imprescindible poder distinguir entre los errores aquéllos que son prerrequisitos necesarios para la obten-

ción de una respuesta correcta.

Una práctica pedagógica acorde a esta teoría no debe temer el error, tampoco al olvido; lo importante no es olvidar sino haber desarrollado la capacidad para reconstruir el contenido olvidado.

Esto será posible si el educando es un sujeto independiente, que ha comprendido los mecanismos de producción de conocimiento y es capaz de implementarlos.

De lo anterior se infiere que un programa que retomara los aportes piagetianos deberá considerar los siguientes aspectos a nivel epistemológico:

- El conocimiento se construye desde dentro del individuo y en interacción con el medio.
- Todo conocimiento se construye por la actividad del sujeto.
- Esta construcción se realiza por la interacción de la experiencia sensorial y el razonamiento (experiencia lógica) indisciplinares entre sí.
- El conocimiento general se construye como un todo organizado, de un todo menos diferenciado e integrado a un todo más diferenciado y mejor integrado.
- Que el aprendizaje es una parte del desarrollo debiendo ser éste el objetivo central de todo programa.
- Tal centro del proceso de aprendizaje está en el sujeto, único capaz de crear conocimiento.
- Ningún aprendizaje supone un punto de partida absoluto.
- El aprendizaje es un proceso dialéctico en constante desarrollo y transformación.
- Lo que el sujeto lee de la realidad no depende tanto del estímulo como de la estructura de conocimiento previa en que ha sido asimilado, de ahí la importancia de la planeación correcta de la secuencia de los contenidos, de acuerdo a su nivel de complejidad.
- Se deben enseñar tanto contenidos como procesos; la estructura no existe fuera de los contenidos, el hacer nuevas conexiones y

buscar relaciones implica tener conocimiento "de algo" para comprender "el todo".

- El contenido no es simple información, es un instrumento del aprendizaje.
- El desarrollo del pensamiento lógico no depende del uso correcto de la lengua, sino de la posibilidad de "logiquizar" la realidad misma, propiciando constantemente el análisis y la síntesis.
- Debe permitir el desarrollo de la personalidad con un énfasis especial en la autonomía, respetando el nivel de desarrollo intelectual y afectivo.
- Promover sujetos creadores, inventivos, descubridores, críticos y autocríticos.

El punto de partida del proceso es la práctica, pues el alumno es un sujeto que está inmerso en una realidad socioeconómica y que posee prácticas anteriores que interfieren, enriquecen, se modifican y se interrelacionan con la nueva situación.

El proceso de aprendizaje se topa con barreras de tipo externas (Ej: dificultades en el material de estudio o un alto nivel de exigencia por parte del docente) o internas (Ej: la resistencia al cambio por parte de los alumnos).

El aprendizaje es un proceso dialéctico porque el camino que recorre el sujeto no es lineal, sino que implica crisis, paralización, retrocesos ante dificultades planteadas por el medio (material o social) o por el individuo mismo.

El aprendizaje es producción, considerando que ésta es la posibilidad de crear nuevos elementos, transformando lo dado o propiciando que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda. Se propone el aprendizaje como producción en la cual el educador y el educando intercambian información y afectividad; como producto de este interjuego aparecen nuevos elementos. De esta manera, la producción propiciará la modificación externa del comportamiento grupal en la adquisición de un esquema referencial.

Si se parte de estas concepciones de conocimiento y aprendizaje se llega a la reconceptualización de la didáctica con las siguientes propuestas: La producción de verdaderos cambios, creándose diferentes actitudes. Para esto es necesario la interrelación de todos los elementos que componen la comunidad a la cual pertenece el individuo que aprende.

De acuerdo a ello, la tarea del docente se encaminará a:

- Aprender de cómo aprende el alumno.
- Poner a disposición del alumno sus armas, sus recursos técnicos.

Las tareas del alumno consisten en:

- Participar en la elaboración de los objetivos para sus tareas.
- Participar en la elaboración de la evaluación de los productos del aprendizaje y del proceso mismo.
- Participar en la evaluación de los contenidos y de su adecuación en la realidad.

Como consecuencia de todo lo expuesto, se observa que los planes de estudio, dada una concepción dialéctica del aprendizaje, deben ser algo más que una lista que enumere contenidos: deben constituirse como instrumentos que permitan orientar el aprendizaje de la materia.

De la concepción de aprendizaje surge necesariamente una propuesta de organización curricular que garantice la implementación del mismo, de acuerdo a lo que se señala como ejes fundamentales de este proceso.

## 2.2 CONCEPCION DE UNA TEORIA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

En lo que se refiere específicamente a la propuesta de una teoría curricular para la primaria, aparecen una serie de consideraciones que me parece necesario aclarar.

La primera se refiere a que todos los modelos de teorías curriculares responden a las necesidades del nivel universitario, si bien tienen algunos aspectos comunes con el sistema educativo en general, hay muchos otros que lo diferencian. Una teoría curricular para la primaria implicaría la realización de un esfuerzo a nivel teórico que permitiera redefinir cada uno de los conceptos existentes para adaptarlos a una nueva situación.

Considero importante comenzar haciendo una distinción entre lo que significa plan de estudios y realidad curricular, ya que ambos conceptos serán utilizados alternativamente. Por plan de estudios se entiende el conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento... Mediante estas estructuras un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites (históricos, sociales, científicos y técnicos) de un conocimiento y de las formas de adquirirlo.

Estas relaciones se refieren a cuestiones relativas a asignación de tiempos y espacios para las distintas funciones docentes, así como criterios para la utilización de los recursos. (Ejemplos: contratación y promoción de profesores, disposición de recursos para el aprendizaje, formas de acreditación y evaluación del aprendizaje y certificación legal del mismo).

El plan de estudio se caracteriza por una estructura racional que define desde su fundamentación académica, administrativa, etc., hasta las operaciones más elementales necesarias, para ponerlo en marcha.

La realidad curricular es en cambio mucho más difusa. Se caracte



teriza por la interacción de distintos elementos, que en determinada coyuntura se conjugan en una institución. Me refiero a cuestiones de carácter educativo, ideológico, psicológico, histórico, político y social. Podría definirse según Díaz Barriga "como las acciones cotidianas que efectúan maestros y alumnos para el cumplimiento de un plan de estudios". (48).

De esto se deduce que Plan de Estudios y realidad curricular pueden ser elementos coherentes dentro del sistema educativo o no; se define como "hegemonía" cuando existe una unidad orgánica entre ambos, como anomia cuando existe un alejamiento de los mismos, y como proceso de construcción de un nuevo proyecto, cuando las contradicciones entre uno y otro son tan irreconciliables que la realidad curricular genera la necesidad de crear nuevos planes de estudio.

De las teorías curriculares existentes tomo como propuesta válida la de Angel Díaz Barriga y Roberto Follari; en contraposición a otras teorías del currículum ésta significa una respuesta que no es educativa solamente, analiza el plan de estudios dentro de un proyecto social, en el entendimiento de que éste tiene una causalidad que necesita ser historizada.

Al respecto Follari dice:

La teoría del currículum ha querido ser neutral, es decir, no servir a valores determinados. El mito de la neutralidad se asocia al del valor científico, al entendimiento positivista de que los textos científicos co-técnicos están desprovistos de valores... A la vez, esta ausencia referida a la práctica profesional tiene que ver con un 'efecto ideológico' del capitalismo: la pérdida de la noción de totalidad social como referente último de cualquier actividad particular en ésta. De allí el 'silencio' en la teoría del currículum sobre la práctica social del profesional". (49)

---

(48) Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular, 87.

(49) Follari, R. y Berruezo, J. Criterios e instrumentos para la revisión y diseño de planes de estudio, 4.

El currículum así considerado se convierte en un elemento poderoso de poder político, ya que también a través de él, el sistema intenta imponer su ideología.

Este intento de "neutralidad" ha provocado que los planes de estudio en general no tengan definido el perfil del egresado o si acaso existe, sea de manera difusa y abstracta. Esta definición se da en forma explícita e implícita en la elaboración de objetivos, en la selección, organización y presentación de contenidos, en las actividades de aprendizaje propuestas, en las formas de acreditación y evaluación establecidas, etc.

La nueva teoría curricular propone una redefinición del modelo de aprendizaje, de la estructura institucional en su totalidad y del rol de los individuos que la componen. En este proceso de transformación, el maestro que hasta entonces era concebido como un simple ejecutor de planes elaborados por "especialistas", comienza a tener un rol dinámico, su participación en la elaboración de los mismos es irremplazable, ya que posee la experiencia directa del trabajo en el salón y el conocimiento de distintas situaciones que se deben considerar en el proceso de aprendizaje.

La tarea de cambio curricular es una tarea colectiva de transformación social.

Entre los principales elementos que componen la nueva alternativa y que pueden ser retomados para una propuesta curricular de primaria, se pueden destacar los siguientes: organización curricular, mapa curricular y evaluación.

#### - Organización curricular.

En este sentido la nueva propuesta parte del concepto de "nociones básicas" de Hilda Taba; esto significa que los planes de estudio deben estar más orientados a destacar la importancia de los procesos del aprendizaje que de la información en sí.

Señala que la mayoría de los planes de estudio se definen más

por el peso de lo establecido que por el análisis de sus implicaciones. Se pretende lograr una integración del conocimiento sin ignorar el peligro de yuxtaposición que muchas veces encubre el concepto de interdisciplinariedad.

En relación a esto, Hilda Taba opina: "Puede haber interdisciplinariedad a posteriori de las ciencias particulares conformadas... Podemos decir que la interdisciplinariedad se justifica epistemológicamente, ya no se trata ahora de totalidad teórica de la ciencia, sino de la aplicación a un mismo objeto empírico de elementos de disciplinas diversas". (50)

La nueva teoría parte de la epistemología genética y del psicoanálisis (construcción del objeto en interacción con el medio y movilidad de las estructuras afectivas más historicidad del individuo), entendiéndose que se aprende más un proceso sobre el contenido latente que el manejo de la información que pretende la educación.

En cuanto a la organización de contenidos y retomando lo señalado anteriormente, la nueva teoría propone la utilización de áreas o módulos.

En el caso del plan de estudios de primaria se dan dos organizaciones de contenidos distintas, que por otra parte no están suficientemente explicitadas por los autores de los libros.

Hago una presentación de los distintos modelos de organización curricular, para tomarlo como referencia en el análisis posterior de la información.

#### Distintos modelos de organización curricular.

##### a) Por MATERIAS.

Bases psicológicas: Se basa en la teoría de la Disciplina Mental, la cual no se considera científica, sino únicamente un discurso psicológico. Parte de que la mente posee ya facultades y atributos que se fortalecen con el ejercicio, siendo este fortalecimiento el objetivo de la educación. También se

---

(50) Taba, Hilda. Elaboración del currículo, teoría y práctica, 119.

puede decir que este tipo de organización se basa en el CONDUCTISMO.

Bases epistemológicas: Los currículos de este tipo tienden a centrarse también en el modelo MECANICISTA DEL CONOCIMIENTO (con un sujeto pasivo que registra los estímulos del exterior), o en el modelo ACTIVISTA IDEALISTA del conocimiento (sujeto creador de la realidad. Concepción subjetivista del conocimiento).

Características del MODELO:

- Se acepta una LOGICA formal para organizar el currículum.
- Se definen los requisitos que se deben aprender para poder realizar prácticas en los cursos posteriores.
- No toman en cuenta la motivación.

El CONDUCTISMO concretamente propone:

- Dividir el contenido en fragmentos e ir estructurándolo en pasos breves de memorización.
- Lo importante es la superficie de información cubierta de un cierto tiempo.
- Se realizan inventarios y árboles genealógicos para priorizar los contenidos.

Críticas:

Los modelos anteriores no consideran el aspecto de la interacción social en el proceso de conocimiento y refuerzan el individualismo. Además, producen atomización del conocimiento, proporcionan multitud de información asistemática, fomentan una exagerada y falsa especialización y retrasan el ingreso a la práctica productiva. Los programas están sobrecargados de información. Se hace poco hincapié en la reflexión teórica. Se tiene una concepción estrecha sobre la producción de contenidos.

b) Por AREAS.

Bases psicológicas y epistemológicas: Quizá podría decirse

que este tipo de organización se basa en lo que Díaz Barriga señala como "tendencias gestálticas y estructuralistas". Gestálticas porque priorizan la estructuración del material como posibilitadora del aprendizaje (se agrupa en Areas los contenidos a tratarse), y estructuralista porque reconocen el papel del sujeto en la construcción de las estructuras en el proceso de aprendizaje (ya que insiste en que el alumno construya el conocimiento, por ejemplo, en el caso de las ciencias experimentales requiere que el alumno REALICE por sí mismo los experimentos, aplicando el método científico).

Características del modelo: Existen distintas formas de organización curricular por áreas, como son:

- Las que parten de un tronco común a partir del cual los alumnos eligen posteriormente su especialización.
- Las que agrupan varias ciencias exactas y varias disciplinas sociales.
- Las que agrupan disciplinas en función de su disimilitud o heterogeneidad (disciplinas polares), etc.

Críticas: Las principales críticas o inconvenientes que se pueden plantear a este tipo de organización curricular, son: que se deben extremar las precauciones para no caer en la YUXTAPOSICION de los contenidos y que se debe tener cuidado respecto a lo que es una formación INTERDISCIPLINARIA; esto principalmente en lo concerniente a los docentes encargados de las distintas áreas que abarque el currículo, ya que cabría aquí citar a Follari quien afirma que hay equipos interdisciplinarios, pero no hombres que lo sean y que sólo quien ya conoce una disciplina la puede relacionar a otras .

### c) MODULAR.

Bases psicológicas y epistemológicas: La estructura MODULAR como forma de organización curricular se basa en el materialismo dialéctico, ya que concibe al conocimiento como un proceso

de acercamiento progresivo a la verdad objetiva en la cual se vinculan la teoría y la práctica en un proceso dialéctico. Así pues, para este enfoque el aprendizaje es un proceso de transformación de estructuras simples en otras más complejas que es consecuencia de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, la cual se da en un contexto histórico-social.

Características del MODELO: Existen varias definiciones de MÓDULO, como son:

- Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al alumno el desempeño de una o más funciones profesionales, siendo cada módulo autosuficiente para el logro de aprendizajes.
- Unidad de enseñanza-aprendizaje con una cierta duración cuyo contenido está estructurado en base a varias disciplinas científicas, organizadas para abordar un determinado objeto de estudio implicando: una búsqueda de unidad teórica y práctica, un proceso de aprendizaje organizado a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio, una reflexión sobre los problemas de la realidad, vinculando los contenidos a las necesidades sociales a partir de la definición de proyecto social, y una interrelación del módulo con las demás unidades del currículo.

Puede decirse que las varias formas de concebir un módulo coinciden o tienen como denominadores comunes, que:

- a) Se parte de UN PROBLEMA real y concreto a cuya solución se aplican varias disciplinas,
- b) por lo anterior, se trata de un enfoque interdisciplinario,
- c) los vínculos pedagógicos entre el profesor y el alumno superan los roles de dependencia y autoritarismo que tienen en la enseñanza tradicional.

Críticas (o comentarios): Respecto a este enfoque, se puede decir lo mismo que se comentó sobre las AREAS en el sentido de la INTERDISCIPLINARIEDAD. Por otra parte, se debe mencionar que esta organización curricular requiere del docente: un dominio metodológico (para poder coordinar los trabajos de los alumnos), una formación didáctica mínima (para manejar diversas técnicas de enseñanza que favorezcan la participación de los alumnos), una buena preparación para la elaboración de los materiales didácticos y una cierta formación en los aspectos de diseño curricular.

- Mapa curricular.

En este aspecto se señala la importancia de la participación docente en la elaboración e interpretación de programas escolares. Desde los planes de estudio debe existir una propuesta básica mínima. Esta propuesta estaría referida a la de Programa Totalizador.

Este programa es uno de los aportes más importantes de la nueva teoría que pueden ser considerados para la Primaria, razón por la cual se detalla más adelante.

- Evaluación.

El término que ha sido empleado comúnmente como evaluación del aprendizaje; se ha confundido con el de acreditación. Si desprendemos el concepto de evaluación del de medición, nos vemos en la necesidad de construir un objeto de estudio, y una explicitación señalando que este vocablo "abarca gran variedad de significados y describe numerosos procesos". (51)

Actualmente se refleja en este punto la confusión que existe entre evaluación del aprendizaje, evaluación curricular e investigación experimental.

---

(51) Taba, Hilda. Elaboración del currículo, 407.

Como líneas conceptuales para definir la evaluación curricular, la nueva teoría propone:

- Una construcción teórica que aclare el objeto de la evaluación.
- Trabajar sobre un modelo de evaluación que posibilite la integración del conjunto de elementos que la constituyen.
- Que dicha actividad pueda ser realizada dentro de una concepción totalizadora de los problemas de educación.
- Que sea un análisis de procesos y no de resultados.
- Que participen todos los sectores involucrados.
- Que sea un proceso constante de transformación y retroalimentación.
- Que se incorpore al mismo las posibilidades del método clínico.

En relación a este último punto Ezcurra sostiene que: "La incorporación del método clínico posibilita un estudio detallado y en profundidad, desde un enfoque global, en el que el enfoque clínico intenta detectar los hechos significativos de la totalidad del fenómeno en estudio". (52)

Se trata de generar una verdadera información para el conocimiento y comprensión de la situación educativa que se desea estudiar.

Es importante recordar los conceptos de la autora en relación a las resistencias que existen en los sujetos vinculados a la evaluación, esto nos remite a la teoría de la resistencia al cambio. La evaluación planteada en los términos tradicionales genera una serie de actitudes paranoicas relacionadas con el temor y la desconfianza que lesionan su validez y confiabilidad. Es importante proponer un método de evaluación donde se evidencie la responsabilidad colectiva que existe en los aciertos, en los errores y en la posibilidad de transformación de los lineamientos educativos.

---

(52) Ezcurra, A. y C. De Lella. "Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos", En Biblos No. 1, p. 5



### 2.3 EL PROGRAMA TOTALIZADOR.

Adhiero como modelo a la propuesta de programa totalizador correspondiente a Azucena Rodríguez y Angel Díaz Barriga. Este es un aporte muy valioso ya que está directamente vinculado con la problemática de la educación primaria, razón por la cual lo trato como un punto independiente de la teoría curricular. Este programa expresa y sintetiza los ejes básicos planteados en la concepción de aprendizaje y de teoría curricular que se mencionan anteriormente. Entre ellos me parece importante señalar los siguientes:

- 1) Concibe al aprendizaje como un proceso de transformación, que se va concretizando en productos parciales, que conformarán un producto final, punto de partida de nuevos aprendizajes.
- 2) En la estructura del programa se destaca un eje de globalización del trabajo, que integra objetivos, contenidos, información y actividades, generando una propuesta única de aprendizaje.
- 3) Los momentos del aprendizaje marcados por el método didáctico de: apertura, desarrollo y culminación son etapas del proceso de conocimiento, que destacan la concepción dialéctica del mismo (práctica-teoría-práctica).

El programa totalizador tiene las siguientes características:

- Debe estar constituido por una totalidad orgánica e incluido en una teoría curricular.
- Debe tener la característica de ser dinámico y flexible para adaptarse a las condiciones concretas del grupo y retroalimentarse a partir del mismo.
- Parte del análisis de las nociones básicas.
- Debe organizar los objetivos coherentes y factibles en el proceso de aprendizaje con relación a las nociones básicas del conocimiento científico, con un manejo que refleje la

la estructura inherente de la disciplina.

- Debe poner a discusión la propia relación de objetivos y no sólo los elementos técnicos.
- Debe partir del análisis de distintas fuentes de las que surgen los objetivos iniciales.
- Debe promover la creatividad del alumno.
- Los contenidos deben ser presentados de tal modo que posibiliten la percepción de los mismos en su unidad y en su totalidad.

Para la realización del programa totalizador se deben observar tres momentos:

- 1) La organización de un marco referencial que esté elaborado a partir de los planes de estudio.
- 2) La elaboración del programa propiamente dicho, es decir, programa como propuesta de aprendizaje en relación a los aprendizajes curriculares mínimos o esenciales. Los objetivos deben ser redactados como productos de aprendizaje o productos terminales (lo cual implica una síntesis del proceso que le permita transformar la realidad en algo concreto). Es conveniente tener un mínimo de productos de aprendizaje por cada unidad para contar así con una mejor instrumentalización didáctica. Este es el programa que se le entregará a los alumnos.
- 3) La instrumentalización didáctica, que tiene a su vez dos momentos:
  - a) Planificación de las situaciones de aprendizaje:
    - Propiciar momentos de ASIMILACION de INFORMACION y de ACOMODACION en forma equilibrada.
    - Tomar en cuenta la experiencia e historicidad del alumno (su esquema referencial).
    - Elaborar actividades de: Apertura (síntesis inicial), desarrollo (análisis-síntesis) alternando información y asimilación.

b) Planificación de la verificación de los resultados.

Evaluación: Estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, cómo se originó y aprendizajes no previstos que ocurrieron (subjetiva).

Acreditación: Indagación de ciertos productos del aprendizaje previstos curricularmente. La acreditación deberá ser en función de los objetivos y por lo tanto, congruente con ellos.

Con respecto a los elementos que constituyen el programa totalizador, se puede decir que son cuatro:

- 1) Objetivos (en los términos mencionados anteriormente)
- 2) Contenidos.
- 3) Actividades de aprendizaje.
- 4) Evaluación.

#### OBJETIVOS.

Para que los objetivos funcionen debidamente deberán reunir los requisitos de: a) ser elaborados en términos de procesos de pensamiento; b) ser elaborados en términos de productos de aprendizaje; c) reflejar el mayor grado de integración posible del objeto de estudio.

Díaz Barriga define el producto como una evidencia objetivada que permite hacer inferencias sobre el aprendizaje del sujeto. Por tanto, los productos de aprendizaje deberán elaborarse como lineamientos de acreditación.

El programa totalizador considera una conducta molar, negando la existencia de un área privilegiada, y más aún, la existencia separada de cada una de ellas. Niega la idea de fragmentación en el aprendizaje y por lo tanto, no se considera la memorización como parte del proceso.

#### CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.

- Se deben enseñar tanto contenidos como procesos. La estructu

ra no existe fuera del contenido.

- El hacer nuevas caracterizaciones exige tener un cierto conocimiento de algo para ser capaz de pensar en hacer otras cosas que exigen caracterizaciones más complejas para comprender el todo.
- Debe existir una secuencia curricular en los contenidos del programa.
- Debe haber congruencia entre los contenidos y los objetivos.
- Los contenidos deben ser congruentes con las actividades.
- Se deben incluir contenidos que interesen y apasionen a los niños; cuanto más inmersos estén, tanto más conexiones harán y se desarrollará más su estructura lógica.
- Los contenidos no son simples informaciones. No hay disociación entre contenido y proceso, y cuanto más variados e interesantes sean los mismos, más se desarrollará el conocimiento que el niño adquiera respecto al contenido inseparablemente unido a su marco lógico-matemático.
- Las actividades de aprendizaje están en función de los objetivos.
- El ideal es poder crear actividades que abarquen y lleven objetivos múltiples.
- Para llegar a la producción de actividades efectivas, es importante considerar qué se debe experimentar y cómo se debe hacer para que el alumno haga suyo el conocimiento.

#### EVALUACION.

Para evaluar es necesario:

- Considerar por cada estudiante los resultados obtenidos por él durante el aprendizaje.
- La evaluación debe tomar en cuenta tanto la problemática de la comprensión como la explicación de las causas del aprendizaje; asimismo, caracterizará el proceso grupal en el que se insertó. De acuerdo a esto, los que deben realizar la eva:

luación son principalmente los docentes y los alumnos.

- Debe reparar en el desarrollo de capacidades superiores en el alumno, como juicios críticos y posibilidad de establecer relaciones.
- El objeto de estudio de la evaluación es la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto en casos individuales como en aprendizaje grupal.
- Requiere de parte del alumno una reflexión sobre lo que alcanzó a integrar en su curso.
- Implica de parte del alumno y del maestro un autoconocimiento de su proceso de aprendizaje.
- La evaluación debe concebir el aprendizaje como un proceso y no como un producto.

#### El método en la instrumentación didáctica.

Finalmente faltaría abordar "el método", que si bien podría considerarse como el quinto componente del programa, dadas sus características particulares se trata en forma independiente. Su especificidad estaría dada por ser el elemento de enlace a partir del cual se interrelacionan los demás componentes del programa.

Azucena Rodríguez en un trabajo sobre el carácter totalizador del método dice:

Es importante destacar antes de entrar en el desarrollo del marco conceptual, que el mismo se realizará desde la perspectiva del Materialismo Dialéctico. En el proceso de conocimiento y en la actividad práctica, los hombres se proponen determinados fines, se plantean diversas tareas. Esto lleva a la necesidad de hallar las vías que conducen mejor al fin propuesto, los modos eficientes de resolver las tareas planteadas. Estas vías, el conjunto de principios y procedimientos de investigación teórica y de actividad práctica, constituyen el método. Sin un método determinado es imposible resolver ninguna tarea teórico-práctica. (53)

(53) Rodríguez, A., y G. Eldestein: "El método, factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". Revista Ciencias de la Educación, 9.

Más adelante agrega: "El método no es una suma mecánica de diversos procedimientos de investigación, elegido por los hombres a su antojo, sin relación alguna con los propios fenómenos investigados. Sino que está condicionado en gran medida por la naturaleza de estos fenómenos y las leyes que los rigen". (54)

Con estos conceptos queda bastante claro que el método y sus fases no pueden plantearse disociadamente como algo ajeno a la actividad humana en sí.

Este se desarrolla en un proceso de interrelación con el medio y por lo tanto, de constante transformación.

Sus etapas, que reconocen las formas básicas del aprendizaje humano, son: práctica-conocimiento teórico-práctica.

El primer acercamiento del hombre con la realidad se da a través de la práctica, de la experiencia; consiste en la percepción de los fenómenos, se obtiene un conocimiento de las cualidades externas de los objetos y es posible captar el nexo entre éstas y sus funciones.

La síntesis inicial partida de la experiencia, tiene un carácter global y difuso, pero a pesar de ello esta primera síntesis, de carácter elemental, nos permite llegar a una etapa analítica, en este paso es fundamental la función del método. En la etapa analítica se dan análisis cada vez más complejos, que involucran síntesis permanentes y que dan como resultado un análisis multifacético, que en algún sentido es anticipador de la síntesis final.

La última etapa, que se alcanza con una síntesis totalizadora, constituye el producto de este proceso. Significa un avance cualitativo y un nuevo conocimiento de la realidad, que a su vez genera nuevas contradicciones, punto de partida de un nuevo proceso.

Una vez definidas en rasgos generales las etapas del método, se hace indispensable hacer algunas observaciones sobre su

---

(54) Ibídem, 10.

implementación. Al respecto, Azucena Rodríguez señala:

Si decimos que para la implementación del método en situaciones concretas es necesario elaborar una metodología como instancia intermedia, ¿cómo caracterizamos y qué papel asignamos a los procedimientos, técnicas y recursos? Los definimos como componentes operacionales del método y al reconocer que éste no es observable, sólo puede inferirse a través de la utilización que de dichos componentes se hace.

Pero los procedimientos, técnicas y recursos aislados, no actúan como indicadores. La concepción de método que subyace en la orientación general del proceso se revela a partir de:

- 1) La determinación de criterios para combinarlos.
- 2) La relación que a través de una metodología se da entre ellos y otros elementos de una situación de aprendizaje (objetivos, contenidos, formas y criterios de evaluación). (55)

Como criterio unificador y sistematizador de las instancias del proceso de aprendizaje, el método totalizador proporciona los lineamientos básicos para la elaboración del plan, contemplando los roles alternativos de docente y alumno en un proyecto de acción.

En relación a los objetivos, el método tiene una gran incidencia, ya que es a partir de él que se seleccionan las conductas más significativas que se intentarán desarrollar en el trabajo. Los objetivos así planteados dan mayor importancia al desarrollo de las conductas que posibilitan el conocimiento de la realidad.

En cuanto a los contenidos, se destaca la importancia a las actividades de aprendizaje que integran contenidos en "experiencias significativas". Se considera válido el criterio "Investigación-producción".

Con relación a los procedimientos, técnicas y recursos, esta propuesta le da especial significación, ya que como menciono antes, se constituyen en los componentes operativos del método.

---

(55) Rodríguez, A., Op. cit., 16.

Se definirán básicamente como: todos aquellos que permitan la elaboración activa del conocimiento.

En lo que se refiere a la evaluación, el método le da a la misma un carácter de constante en todas las etapas del aprendizaje; además, se le reconoce una acción retroalimentadora a lo largo del proceso, capaz de realizar los ajustes necesarios.

Los conceptos manejados en este capítulo me dan elementos de análisis, para revisar la información obtenida de las distintas fuentes que se trabajan en el capítulo siguiente.

Por las características del plan de estudio de Primaria, tienen especial importancia el programa totalizador y sus componentes, ya que los materiales revisados son: programas, libros de texto y libros para el maestro, y tomando como referencia los conceptos manejados, se puede hacer una revisión de: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación.



## CAPITULO TERCERO

### ANALISIS DEL MATERIAL RECOPIADO

- 3.1 Metodología para el análisis de la información.
- 3.2 Estructura de los programas de Primaria.
- 3.3 Definición de las categorías de análisis para la confección del instrumento.
- 3.4 Aplicación del instrumento.
- 3.5 Opiniones y consideraciones sobre programas y libros de texto.

### 3.1 METODOLOGIA PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACION.

Decidí realizar la investigación tomando para el análisis los distintos materiales propuestos por la SEP. Me refiero concretamente al programa, al libro para el maestro y al libro de texto. Los dos primeros son textos para los docentes y el tercero para los alumnos.

Elaboré un instrumento de 18 preguntas, que según mi criterio, respondían a los aspectos más relevantes que me interesaba destacar. Estas preguntas fueron realizadas en base a categorías de análisis, en el entendimiento de que estas categorías destacaban algunos de los principios teóricos fundamentales que se trabajaron en el capítulo anterior.

Las preguntas sirvieron como guía en la revisión que hice del material, también fueron formuladas a los maestros de una Institución privada, que trabajan con los libros de texto y programas de educación primaria, ya que me parecía muy importante complementar la información con la opinión directa de algunos docentes.

Los pasos que seguí en el análisis de la información fueron los siguientes:

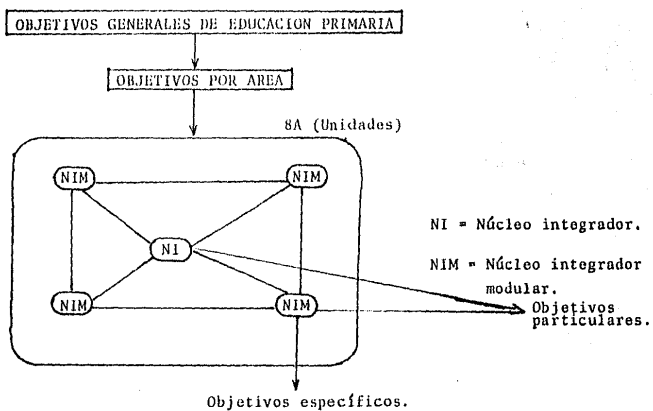
- 1) Comencé con los programas. Consideré importante señalar la estructura y los objetivos generales de los mismos. Para este efecto los agrupé en dos bloques: primero y segundo grados por un lado, y tercero, cuarto, quinto y sexto, por otro. Esta división se debe a que primero y segundo grados responden a la propuesta modular y tercero, cuarto, quinto y sexto, a la de áreas, por lo tanto, desde el punto de vista estructural, existe similitud en cada uno de los grupos. La presentación de la estructura de los programas se hizo a través de esquemas, ya que lo consideré más operativo. En el primer grupo existen programas integrados, lo cual significa que hay un tratamiento conjunto de las ocho áreas entre las cuales se incluye matemáticas y español. En el

segundo grupo los programas están diferenciados por áreas, razón por la cual aparte del esquema de objetivos generales, se incluyen dos esquemas más, uno de "Estructura del programa de Español" y otro de "Estructura del programa de Matemáticas".

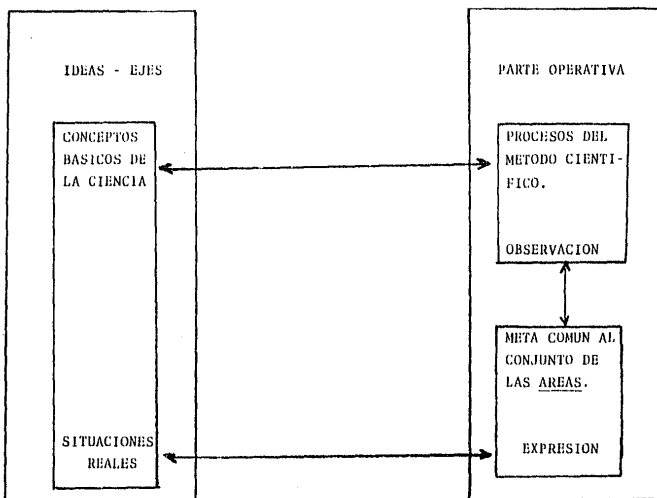
- 2) Este paso consistió en la elaboración de las categorías de análisis y de las preguntas adecuadas para explorarlas y evaluarlas.
- 3) El tercer paso fue la aplicación del instrumento.
- 4) El último paso consistió en el señalamiento de algunas consideraciones sobre los materiales investigados. Traté de juntar los aportes recabados del análisis de la estructura de los programas, de las respuestas obtenidas en el instrumento y de mi propia reflexión acerca de los materiales.

**3.2 ESQUEMAS DE LAS ESTRUCTURAS DE LOS PROGRAMAS DE  
EDUCACION PRIMARIA.**

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE PRIMERO Y SEGUNDO AÑOS

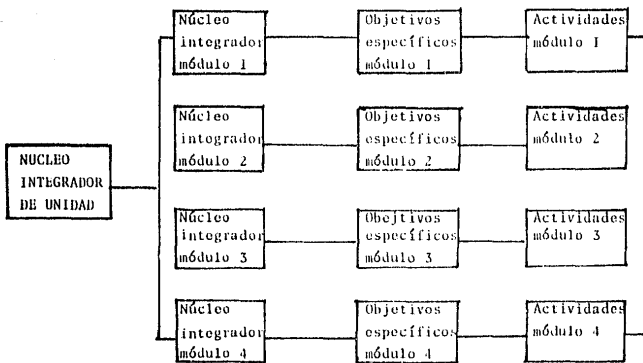


ESTRUCTURA DEL NUCLEO INTEGRADOR DE UNIDAD Y MODULO  
(LIBROS PRIMERO Y SEGUNDO)



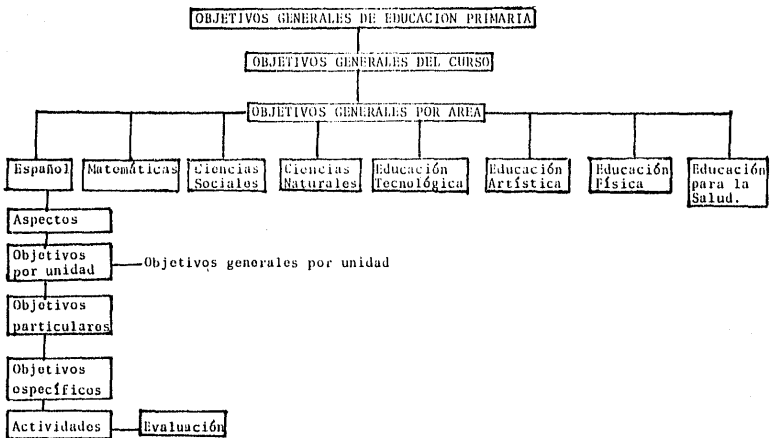
\* Ver: Libro del Maestro. SEP, 1er. año, p. 59.

ESTRUCTURA DE CADA UNIDAD  
(PRIMERO Y SEGUNDO AÑOS)



\* Ver: Libro del Maestro, SEP, 1er. año, p. 62

ESTRUCTURA DE LOS PROGRAMAS  
TERCERO, CUARTO, QUINTO Y SEXTO AÑOS



\* Nota: Para cada una de las 8 áreas se propone el mismo esquema.  
Información obtenida en los Libros del Maestro de los respectivos años.



## ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

## OBJETIVOS GENERALES

Aspectos	3o.	4o.	5o.	6o.
<b>Expresión oral y escrita.</b>	Comunicarse mediante el diálogo, la descripción, la narración, la narración y opiniones personales. Expresarse en forma escrita a partir de la expresión oral. Reconstrucción y creación de textos sencillos.	Expresarse oralmente y por escrito mediante la descripción, la narración, entrevistas e informes.	Comunicarse a través de la descripción, la narración, la interpretación, la expresión de ideas y experiencias, y la elaboración de informes y cartas.	Comunicarse en forma oral y escrita a través de la descripción, el comentario, la interpretación, la expresión de opiniones y la elaboración de informes.
<b>Fonología y Ortografía.</b>		Resolver algunos problemas de ortografía mediante la correcta representación de los fonemas b/v/j/h/ y utilización de la grafía h en la escritura de palabras. Algunos problemas de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas y algunos problemas de Fonología a través de la relación fonema-grafía.	Resolver las dificultades ortográficas que presenta la dígrafos, los verbos, las abreviaturas, algunos fonemas y la acentuación ortográfica.	Usar correctamente las palabras homófonas, los signos de puntuación, las mayúsculas y el acento ortográfico.

Aspectos	3o.	4o.	5o.	6o.
En lectura	Leer con el volumen de voz conveniente, entonación y fluidez, y haciendo las pausas correspondientes a la puntuación, sin menoscabo de la comprensión del texto.	Manejar secuencias temporales de causa y efecto, ideas principales, ubicación espacial, inferencias, suposiciones, interpretación de textos e instrucciones de algunas fuentes de información.	Interpretar, comparar, resumir y establecer relaciones lógicas mediante el comentario; obtener información en textos, mapas, planos, anuncios e instructivos.	Interpretar, comparar, resumir y establecer relaciones lógicas mediante el comentario en la lectura básica y en la de estudio; obtener información en textos, mapas, planos, anuncios e instructivos.
Nociones de Lingüística.	Aplicar las estructuras básicas de la lengua: sujeto, predicado, con algunos modificadores desde sus núcleos respectivos.	Reconocer algunos aspectos gramaticales, semánticos y comunicativos de la lengua española.	Identificar algunos aspectos gramaticales, geográficos, comunicativos y semánticos de la lengua.	Afirmar su conocimiento sobre aspectos gramaticales, semánticos, históricos y geográficos de la lengua.
Iniciación a la literatura.	Interpretar sencillos poemas, rondas y canciones regionales.	Analizar algunas formas literarias, crear relatos y recopilar algunas canciones populares.	Comentar e interpretar lecturas literarias; inventar narraciones, descripciones y formas sencillas.	Interpretar y analizar textos literarios.

**Nota:** Estos objetivos generales para el área de Español fueron tomados de los libros del maestro de cada uno de los respectivos grupos.

3er. año, Libro del Maestro, SEP, Ed. 1982, p. 28

4o. año, Libro del Maestro, SEP, Ed. 1982, p. 27

5o. año, Libro del Maestro, SEP, Ed. 1982, p. 27

6o. año, Libro del Maestro, SEP, Ed. 1982, p. 22

## ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE MATEMÁTICAS

Aspectos	3o.	4o.	5o.	6o.
<b>Numeración</b>	Resolver problemas relacionados con su entorno que impliquen operaciones con números naturales, sin que los resultados excedan de 10,000.	Realizar prácticas de clasificación, inducción, correlación y sistematización, aplicadas al manejo de conceptos y métodos de la geometría, la aritmética, la probabilidad y la estadística.	Resolver problemas en los que aplique sus conocimientos sobre adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales hasta millones.	
<b>Fraciones</b>	Resolver problemas relacionados con su entorno que requieran sumar o restar fracciones de igual denominador.	Resolver problemas relacionados con su vida diaria, que impliquen adición, sustracción, multiplicación o división de números naturales menores de 1,000,000 o de racionales expresados en forma fraccionaria y decimal.	Resolver problemas de multiplicación y división de números racionales expresados por medio de fracciones o en notación decimal, así como señalar las relaciones de equivalencia y desigualdad entre fracciones.	
<b>Geometría</b>	Resolver problemas relacionados con su entorno que impliquen la obtención de áreas o perímetros.	Resolver problemas que impliquen el trazo de algunas figuras, la medición de segmentos de recta, ángulos, superficies y volúmenes, el uso de algunas medidas de peso y de capacidad, así como	Resolver problemas que impliquen el trazo de algunas figuras, dibujos a escala, cálculo de longitudes, áreas, volúmenes, así como medición de ángulos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar críticamente la naturaleza y el contexto de un problema determinado, cuya solución requiera de la aplicación de las matemáticas.</li> <li>- Aplicar en forma integrada los métodos geométricos, aritméticos, probabilísticos y estadísticos más adecuados para resolver problemas de distinta naturaleza.</li> </ul>

Aspectos	3o.	4o.	5o.	6o.
		el trazo y análisis de figuras a escala.		
Estadística y Probabilidad.	Registrar, organizar, graficar e interpretar datos obtenidos de investigaciones hechas en su escuela, su familia o su comunidad.	Desarrollar ideas de probabilidad como iniciación al estudio sistemático de los fenómenos de azar.	Sistematizar sus conocimientos sobre los fenómenos aleatorios, al cuantificar la probabilidad de algunos eventos. Recolectar, organizar y representar gráficamente datos para interpretar situaciones.	
En Lógica.	Calificar resultados de algunos experimentos aplicando sus nociones de posible, imposible, más posible, menos posible o igualmente posible.		Utilizar adecuadamente los conectivos: y, o, y los cuantificadores todos, algunos o ningunos, al interpretar algunas proposiciones.	

NOTA: Estos objetivos generales para el Area de Matemáticas fueron tomados de los Libros para el Maestro, de cada uno de los respectivos grupos.

3er. año, Libro del Maestro, SEP, 1982, p. 64

4o. año, Libro del Maestro, SEP, 1982, p. 64

5o. año, Libro del Maestro, SEP, 1982, p. 64

6o. año, Libro del Maestro, SEP, 1982, p. 63

### 5.3 DEFINICION DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS PARA LA CONFECCION DEL INSTRUMENTO.

Para analizar la información fue elaborado un instrumento que consta de 18 preguntas las que fueron formuladas a los maestros que trabajan con los libros de texto y programas de educación primaria.

Las preguntas están elaboradas para buscar información de acuerdo a las categorías de análisis que se señalan a continuación:

- 1) Modelo de organización del plan de estudios (de acuerdo a la distribución del contenido, ya sea por áreas, por asignaturas o modular).
- 2) Concepción epistemológica implícita o manifiesta (modelo de aprendizaje que sustenta. Relación que se concibe entre el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el contexto social).
- 3) Concepción pedagógica presente en los libros de texto, lo cual se verificará a través de la selección, organización, presentación y evaluación de los contenidos.
- 4) Instrumentación didáctica (tipos de actividades que se proponen llevar adelante para el logro de los aprendizajes y metodología).

#### De las preguntas.

Es importante destacar que en algunas ocasiones una misma pregunta puede servir para explorar una o más categorías.

#### CATEGORIA 1)

- ¿Cuál es el modelo de organización del plan de estudios: por asignatura, por área o modular?
- ¿Cómo se estructuran los contenidos?

- ¿Existe secuencia curricular en los objetivos del programa?
- ¿Existe una verdadera integración de contenidos dentro del programa, es decir, que las áreas de Español y Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales se presentan con una única propuesta de aprendizaje?
- ¿Cómo se plantea la evaluación en los programas? ¿Existe orientación para los maestros de cómo evaluar?
- ¿Existen reuniones de la SEP para capacitación docente, donde se pueda discutir y revisar el uso de los libros y el cumplimiento de los objetivos programados?
- ¿El libro de texto es un instrumento de trabajo valioso para el maestro? ¿Por qué?

#### CATEGORIA 2)

- ¿Cómo se concibe el aprendizaje?
- ¿Existe secuencia en los objetivos del programa?
- ¿Permiten las actividades de los temas el análisis y síntesis por parte del alumno?
- ¿Cómo se podrían caracterizar las actividades?
- Los objetivos de aprendizaje ¿requieren la realización de algún tipo de materialización o trabajo concreto?
- Estos trabajos concretos ¿están planteados por módulos? ¿existe un trabajo final que incluya lo que se ha aprendido durante todo el curso?
- Los trabajos o actividades de aprendizaje que se plantean, ¿tienden a buscar la construcción de un proceso de razonamiento o son repetitivas, memorísticas?
- ¿Hay una verdadera integración de contenidos dentro del programa, es decir, que las áreas de Español y Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales se presentan como una única propuesta de aprendizaje?

## CATEGORIA 3)

- ¿Cómo es la selección, organización y presentación de contenidos?
- Los objetivos de aprendizaje ¿requieren la realización de algún tipo de materialización o trabajo concreto?
- Estos trabajos concretos ¿están planteados por módulos?  
¿existe un trabajo final que incluya lo que se ha aprendido durante todo el curso?
- ¿Cómo se plantea la evaluación en los programas? ¿existe orientación para los maestros de cómo evaluar?
- ¿Los niños participan en la evaluación de su trabajo?

## CATEGORIA 4)

- Los trabajos o actividades de aprendizajes que se plantean, ¿tienden a buscar la construcción de un proceso de razonamiento o son repetitivas, memorísticas?
- ¿Existe una congruencia entre las actividades y los contenidos?
- ¿Existe cierta uniformidad en la forma de manejar, y en el tiempo dado para los distintos contenidos?

De las respuestas.

Los cuestionarios fueron entregados para ser contestados por escrito, de manera que los maestros pudieran consultar los libros de texto, programas o libros del maestro, en caso de considerarlo necesario. Una vez obtenidas las respuestas por escrito, se discutió con los maestros la redacción de las contestaciones similares para agruparlas conformando una respuesta representativa.

En el caso del primer grupo, primero y segundo grados, por tratarse de programas y libros integrados se aplicó un único cuestionario.

En el segundo grupo, que incluye a tercero, cuarto, quinto y sexto grados y por encontrarnos con programas y libros diferenciados, se preguntó primero sobre los de español y luego sobre los de matemáticas.

En el programa de matemáticas hubo respuestas comunes a todos los grupos, razón por la cual en el cuadro se incluye una columna que dice "TODOS".



### 3.4 APLICACION DEL INSTRUMENTO.

Dichas entrevistas se han realizado a maestros de una escuela primaria privada incorporada a la SEP. Hago esta aclaración en el entendimiento de que no es lo mismo entrevistar a maestros de una escuela activa privada, que a maestros de la escuela oficial. Las respuestas seguramente serían distintas en ambos casos. Me parece muy importante poder complementar este trabajo con información recabada en escuelas oficiales, razón por la cual al final del trabajo se integran las conclusiones de la investigación realizada por Cayetano De Lella y otros "Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de la escuela primaria para niños". (56).

---

(56) Ver Anexo, p. 108/115.

APLICACION DEL INSTRUMENTO A  
MAESTROS DE 1o. y 2o. GRADOS

72.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Cuál es el modelo de organización del plan de estudios en ambos libros: por asignatura, por área o modular?	El sistema modular. Están organizados en 8 unidades compuestas por 4 módulos cada una.
2. ¿Cómo se estructuran los contenidos?	Se presentan en una estructura multidisciplinaria. Cada módulo es autosuficiente para la adquisición de aprendizajes.
3. ¿Cómo se concibe el aprendizaje?	Como un proceso de acercamiento a la realidad cotidiana del niño.
4. ¿Existe secuencia en los objetivos del programa?	Sí. Hay secuencia dentro de cada módulo. Ej.: en la unidad 6 el módulo 1 se llama "nuestra casa nos protege"; el módulo 2 "los vecinos"; el 3, "en todas partes sale el sol"; el 4, "aprendemos en todas partes". Se parte de la realidad más cercana del niño, que es su casa y su familia, para pasar luego a su vecindad o barrio, después viene el contexto más general que es el país, y por último, el mundo.
5. ¿Permiten las actividades de los temas el análisis y síntesis por parte del alumno?	Sí. Esto se observa con más claridad en el libro de 2o., donde hay una serie de cuestionamientos en relación a los temas tratados. Se propone la búsqueda de ideas principales y su fundamentación.
6. ¿Cómo se podrían caracterizar las actividades?	El tipo de actividades que se proponen hace que el niño se involucre con el tema. La clase de enunciados típicos que se encuentran en estos libros son del tipo siguiente: observa, imagina, discute con tus compañeros, encuentra, escribe, dibuja, etc., es decir, se busca permanentemente la expresión, la participación y la vivencia del niño con los temas tratados.

7. ¿Cómo es la selección, organización y presentación de contenidos?
8. Los objetivos de aprendizaje ¿requieren la realización de algún tipo de materialización o trabajo concreto?
9. Estos trabajos concretos ¿están planteados por módulos? ¿existe un trabajo final que incluya lo que se ha aprendido durante todo el curso?
10. Los trabajos o actividades de aprendizaje que se plantean ¿tienden a buscar la construcción de un proceso de razonamiento o son repetitivas, memorísticas?
11. El tipo de actividades tal como están planeadas en los libros ¿promueven la discusión colectiva, el intercambio de opiniones entre los compañeros del salón y el maestro?
- La selección de contenidos es interesante para los niños, ya que se rotoman aspectos de la naturaleza como por ejemplo: conocimiento de animales y del medio. Se encuentran ordenados en una secuencia lógica con mucha ilustración, lo cual es un elemento de estímulo muy importante de considerar en todos los grupos, especialmente en los menores. Cada módulo tiene una parte destinada a ser llenada por el niño, es una forma de recoger su participación y elaboración del tema.
- Sí; inclusive en el libro de 1o. existe una parte recortable donde se plantean actividades de recortar y pegar; Ej: recorta y pega cosas grandes y cosas pequeñas. En el libro aparecen varias propuestas y el niño debe seleccionar, recortarlas y pegarlas de acuerdo a su criterio; así como cosas azules, cosas verdes, etc.
- Están planteados por módulo y cada uno se considera como unidad de aprendizaje independiente. No existe en los libros de 1o. y 2o. trabajos finales. Nosotros realizamos uno en 1er. año que es una maqueta donde aparece un mercado; en ella los niños escriben nombres de productos, el precio, clasifican los alimentos del campo y los de la ciudad, etc. Es un trabajo que pretende sintetizar los elementos centrales del curso, pero esto es por cuenta nuestra y no como lineamiento de trabajo dado por la SEP.
- En general son actividades que buscan que el niño analice, descubra y exprese la información, y por tanto, es bastante participe de su aprendizaje. Se lo induce constantemente a experimentar; ejemplo: huele, toca, y sobre esto le hace reflexionar tratando de que encuentre sus propias conclusiones.
- Sí; en la mayoría de las actividades del libro de 2o. especialmente, se propone que: discuta, que intercambie información sobre un tema con los compañeros, que dramatice una actividad todos juntos; Ej: representar el hallazgo de la Coyoixauqui (Unidad 8, módulo 2).

12. ¿Existo un congruencia entre las actividades y los contenidos? En general sí.
13. ¿Existo cierta uniformidad en la forma de manejar, y en el tiempo dado para los distintos contenidos? Sí, se plantea un mes para cada unidad, y a nivel metodológico las 8 unidades se manejan más o menos en los mismos términos.
14. ¿Consideran ustedes que hay una verdadera integración de contenidos dentro del programa, es decir, que las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales se presentan como una única propuesta de aprendizaje? Cada unidad está constituida por 4 módulos y en la mayoría de los casos se logra una buena integración por unidad.
15. ¿Cómo se plantea la evaluación en los programas? ¿Existe orientación para los maestros de cómo evaluar? No viene incluida en el libro de texto. Este año hubo un folleto de evaluación sacado por la SEP donde se planteaban distintos tipos de evaluación, pero su contenido y su propuesta no fueron muy claros.
16. ¿Los niños participan en la evaluación de su trabajo? Sí, pero esto es un acuerdo de funcionamiento de la escuela.
17. ¿Existen reuniones de la SEP para capacitar al docente, donde se pueda discutir y revisar el uso de los libros y el cumplimiento de los objetivos programados? Se han realizado algunas reuniones muy esporádicas en la zona, pero no se puede decir en modo alguno que hayan formado o capacitado para utilizar los textos y programas.
18. ¿Creen que el libro de texto es un instrumento de trabajo valioso para el maestro? ¿Por qué? En el caso del libro de 1o. hay muchas actividades que los niños que han pasado por preescolar, ya las han realizado; el libro es bueno pero el nivel es un poco bajo. El de 2o. año, pensamos que es un material muy adecuado y muy valioso, y de gran ayuda para el maestro.

	3o.	4o., 5o. y 6o. grados
1. ¿Cuál es el modelo de organización del plan de estudios en estos libros: por asignatura, por área o modulares?	Por áreas. Organizado en 8 unidades que incluyen distintos temas. Incluye el libro Español (ejercicios) y Español (lecturas).	Según la SEP, por áreas. Incluye un libro de Español (ejercicios) y Español (lecturas). El libro de ejercicios en 4o. contiene 28 lecciones; el de 5o., 30 lecciones; el de 6o., 31 lecciones.
2. ¿Cómo se estructuran los contenidos?	Por materias. Presenta una buena organización de contenidos. Cada unidad logra una integración en cuanto al trabajo que se quiere presentar.	Por materias. El contenido está fragmentado. Las lecciones no guardan relación una con otra, y cada una pretende ser una unidad en sí misma.
3. ¿Cómo se concibe el aprendizaje?	Se busca la participación del niño en la creación del mismo. Se desarrolla la creación y la inventiva.	Son bastante repetitivos. Son poco participativos.
4. ¿Existe secuencia en los objetivos del programa?	Sí.	No existe una secuencia lógica que permita avanzar gradualmente en la parte gramatical.
5. ¿Permiten las actividades de los temas el análisis y síntesis por parte del alumno?	Sí.	No. Se propicia poco el análisis y la síntesis como parte del aprendizaje. No se estimula la discusión en el grupo ni el intercambio colectivo como parte del aprendizaje.
6. ¿Cómo se podrían caracterizar las actividades?	Se proponen actividades interesantes. Este libro se caracteriza especialmente por promover constantemente la participación del niño, tanto individual como grupal. Los enunciados característicos de las actividades son: inventa, discute con tus compañeros, imagina, dibuja el final, etc.	Las actividades en general se caracterizan por las instrucciones que se dan para la resolución de las mismas.

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 7. ¿Cómo es la selección, organización y presentación de contenidos?  | La selección de los contenidos es adecuada a la edad y a los intereses de los niños. La presentación es interesante: hay mucha ilustración llamativa para los niños. Hay una muy buena selección de literatura nacional compuesta por cuentos, leyendas, canciones básicamente nacionales, con un aporte de literatura universal. | Es muy heterogénea. Si bien se presentan contenidos apropiados e interesantes para los niños, pensamos que éstos no son los predominantes. Se trata de incluir una literatura universal muy fragmentada. Hay pocos elementos de la vida real de los niños. |
| 8. Los objetivos de aprendizaje ¿requieren la realización de algún tipo de materialización o trabajo concreto?  | Sí.   | Sí, pero en general son repetitivos.   |
| 9. Estos trabajos concretos ¿están planteados por módulos? ¿Existe un trabajo final que incluya lo que se ha aprendido durante todo el curso?                                 | No.   | No.  |
| 10. Los trabajos o actividades de aprendizaje que se plantean ¿tienden a buscar la construcción de un proceso de razonamiento o son repetitivas, memorísticas?                | Sí. El hecho de decir que son actividades que implican la participación del niño, de alguna manera contesta esta pregunta.  | En general, no.  |
| 11. El tipo de actividades tal como están planeadas en los libros ¿promueven la discusión colectiva, el intercambio de opiniones entre los compañeros del salón y el maestro? | En general, sí.   | No. Son actividades que por lo general plantean un trabajo individual y que dejan de lado la discusión colectiva y el intercambio de opiniones, aunque existen algunas actividades en este sentido.  |

12. ¿Existe una congruencia entre las actividades y los contenidos? Sí. Si tomamos las actividades y los contenidos independiente uno de otro, podemos decir que sí; pero no existe congruencia entre los contenidos del programa anual ni una congruencia de contenidos.
13. ¿Existe cierta uniformidad en la forma de manejar y en el tiempo dado para los distintos contenidos? Sí. Se plantea un mes para cada unidad, y el planteo metodológico del libro es el necesario; es decir, que existe una unidad de criterio con el programa. No existe uniformidad ni en el tiempo ni en el manejo metodológico de las actividades.
14. ¿Consideran que hay una verdadera integración de contenidos dentro del programa, es decir, que las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales se presentan como una única propuesta de aprendizaje? Podemos decir que hay una buena integración en el área de Español, ya que se integra una parte de expresión oral de la lengua, otra de expresión escrita, otra de análisis gramatical que están integradas en cada unidad. Creemos que no hay una integración de contenidos dentro del programa, es decir, no consideramos que sea una propuesta de aprendizaje por áreas sino por asignaturas.
15. ¿Cómo se plantea la evaluación en los programas? ¿Existe orientación para los maestros de cómo evaluar? No sabemos si existe porque no hemos recibido el programa, sino el libro de texto. En el área de Español existe una propuesta de evaluación para 5o. y 6o. donde se considera ésta como un proceso y con la cual acordamos básicamente, ya que se propone evaluar todos los aspectos del desarrollo del niño en un proceso de evaluación continua que el maestro realizará durante todo el año, lo cual permitirá la estimación global de los resultados obtenidos y su evaluación final. No sabemos si existe propuesta de evaluación para 4o. año.
16. ¿Los niños participan en la evaluación de su trabajo? Sí, ya que como decíamos, la mayoría de las actividades buscan el intercambio con los compañeros y el maestro para el logro de una síntesis común. Sí, desde la propuesta de evaluación que existe a nivel teórico, planteado en los programas; pero no se refleja esta posibilidad en las actividades del trabajo.

17. ¿Existen reuniones de la SEP para capacitación docente, donde se pueda discutir y revisar el uso de los libros y el cumplimiento de los objetivos programados?
- Hay reuniones muy esporádicas. Nunca para todos los grupos. No cumplen ningún rol de capacitación.
18. ¿Creen ustedes que el libro de texto es un lineamiento de trabajo valioso para el maestro? ¿Por qué?
- Sí.
- No como único elemento de trabajo; creemos que puede ser valioso como material de apoyo, pero que los maestros debemos dar un ordenamiento distinto de las actividades y objetivos para lograr una secuencia del trabajo, que el libro no la da.



Como manifesté anteriormente, estos cuestionarios fueron aplicados a los maestros de 3o., 4o., 5o., y 6o. Las preguntas que fueron contestadas de forma similar, se agruparon en una única respuesta, y las que no, se explicitan los puntos de vista de cada uno de los maestros. Cuando la respuesta coincide en todos los maestros, se colocará en la columna "TODOS".

PREGUNTAS	RESPUESTAS				TODOS
	3o.	4o.	5o.	6o.	
1. ¿Cuál es el modelo de organización del plan de estudios en el libro: por asignatura, por área o modular?	Compuesto por 8 unidades que incluyen distintos temas.	Compuesto por 92 lecciones.	Compuesto por 80 lecciones.	Compuesto por 52 lecciones y un compendio que trata	Por asignaturas, aunque según la SEP, es por áreas.
2. ¿Cómo se estructuran los contenidos?	Hay una integración de contenidos por unidad.			que trata aritmética, geometría, probabilidad y estadística.	Hay una división artificial de la disciplina y de los aspectos que la componen. Se busca integrar cada unidad desde el punto de vista de la aritmética, geometría, lógica, probabilidad y estadística, pero lo real es que los contenidos aparecen completamente fragmentados.
3. ¿Cómo se concibe el aprendizaje?	En varias unidades se plantean situaciones concretas y cotidianas de la vida de los niños.				En general, se plantean situaciones muy abstractas, no se parte de la realidad concreta ni de los intereses del niño. Se presentan las matemáticas como un conocimiento exacto, establecido e inmodificable ya que siguiendo el procedimiento adecuado recomendado por el libro, se llega siempre al mismo y único resultado.

	3o.	4o.	5o.	6o.	TUROS 80.
4. ¿Existe secuencia en los objetivos del programa?	Sí, existe secuencia por unidad.				correcto, exacto y objetivo del problema planteado.  No, ya que entendemos que una secuencia implicaría un nivel de complejización de los contenidos cada vez mayor que retomara lo aprendido anteriormente.
5. ¿Permiten las actividades de los temas el análisis y síntesis por parte del alumno?	Existen algunas actividades que propician la discusión y el análisis de la información, pero son las menos.		Existen algunas actividades que propician la discusión y el análisis de la información, pero son las menos.		En general, no. Se plantea en la mayoría de las actividades de aprendizaje un único camino, y no hay posibilidad de más de una respuesta correcta (la establecido por el libro, nunca por el alumno).
6. ¿Cómo podrían caracterizarse las actividades?	Son entretenedoras, hacen que el niño se involucre, llevan una excelente ilustración.				En general, son actividades monótonas y repetitivas que sirven como aplicación de un tema aprendido y manejado en el salón. No se le da al niño participación en la búsqueda y creación de sus propios métodos.
7. ¿Cómo es la selección, organización y presentación de contenidos?	En algunas unidades se busca la integración de las matemáticas con otras áreas. Existe una excelente ilustración, algunas veces presentado en forma de historieta lo que hace que el				La selección de contenidos en general es arbitraria, no se busca ninguna integración del conocimiento; se separa a las matemáticas del resto de las áreas y aparecen

30.

40.

50.

60.

81.  
TODOS

niño se sienta más involucrado con el tema. En algunas unidades se concibe a las matemáticas como un instrumento para cuantificar la realidad, lo cual creemos que es valioso.

como una ciencia exacta desvinculada de la realidad. Casi no hay ilustración en los libros, y si la hay, es muy mala. En cuanto a la organización de los contenidos, podríamos decir que es casi inexistente.

En general, no. La resolución de los objetivos implica la resolución de los temas planteados.

No, de ninguna manera, si acaso existe un trabajo concreto, está planteado por lección o por unidad, pero de ninguna manera se busca una globalización de los conocimientos que se manifiesto en la creación o transformación de algo concreto por parte de los niños.

En general, los trabajos o actividades que se plantean son repetitivos y de tipo memorístico.

8. Los objetivos de aprendizaje requieren la realización de algún tipo de materialización o trabajo concreto?

9. Estos trabajos concretos ¿están planteados por módulos? ¿existe un trabajo final que incluya lo que se ha aprendido durante todo el curso?

10. Los trabajos o actividades que se plantean ¿tienden a buscar la construcción de un proceso de razonamiento o son repetitivas, memorísticas?

- |   |  |     |  |  |    |
|---|--|-----|--|--|----|
| 30.   | 40.  | 50. | 60.  | TOMOS  | 82 |
| 11. El tipo de actividades tal como están planteadas en los libros promueven la discusión colectiva, el intercambio de opiniones entre los compañeros del salón y los contenidos?   |  |     | En algunas actividades existe otra concepción del tema; se maneja la relatividad de la ciencia de acuerdo al contexto; se promueve la participación y la discusión de los niños; se les da posibilidad de elección entre distintos problemas, según sus necesidades; pero estas actividades son las menos dentro del programa. | No. Salvo esporádicamente, pero podríamos decir que se fomenta un sujeto pasivo que recibe la información y la aplica tal cual se le ha indicado, y suponiendo que así la utilizará todas las veces que sea necesario. |    |
| 12. ¿Existe una congruencia entre las actividades y los contenidos?   |  |     |  | En general, no.  |    |
| 13. ¿Existe cierta uniformidad en la forma de manejar los contenidos y en el tiempo dado a los distintos temas?   | Sí. Se plantea un mes para cada unidad; a nivel metodológico, las unidades responden a un mismo enfoque. |     |  | No.  |    |
| 14. ¿Consideran que hay una verdadera integración de contenidos dentro del programa, es decir, que las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales se presentan como una única propuesta de aprendizaje? |  |     |  | De ninguna manera. Es más, creemos que la misma disciplina se presenta atomizada y dividida.   |    |

	3o.	4o.	5o.	6o.	7o.	8o.	83.
15. ¿Cómo se plantea la evaluación en los programas? ¿Existió orientación para los maestros de cómo evaluar?							No existen sugerencias para la evaluación en el área de matemáticas. Hasta el año pasado la SEP mandaba una prueba "objetiva" en el mes de mayo, donde se incluían los principales temas contenidos en el programa; se supone que esto era su propuesta de evaluación.
16. ¿Los niños participan en la evaluación de su trabajo?							Sí, pero esto es un acuerdo del personal docente de la escuela. No se establece como una propuesta del libro.
17. ¿Existen reuniones de la SEP para capacitación docente, donde se pueda discutir y revisar el uso de los libros y el cumplimiento de los objetivos programados?							En general, no; si bien ha habido reuniones para el trabajo en otras áreas, en la de matemáticas no se ha trabajado nada, por lo tanto no existe ninguna capacitación docente para la implementación de los libros.
18. ¿Creen ustedes que el libro de texto es un lineamiento de trabajo valioso para el maestro? ¿por qué?		Sí puede ser valioso si no se realiza como única forma de aprendizaje. Es una guía para el trabajo docente.	No.	No.	No.		Se puede utilizar como un material de apoyo, pero es necesario que el maestro organice y programe de otra manera el trabajo en cada grupo.

### 3.5 ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS LIBROS Y PROGRAMAS DE PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS.

Ambos programas responden a la organización modular de los contenidos.

En los libros del maestro viene una muy buena aclaración de lo que se pretende lograr con la integración modular, explicitando la intención del programa de desarrollar cada una de las ocho unidades a través de una idea central llamada "núcleo integrador". Existen cuatro módulos en cada unidad que giran alrededor de sus respectivos núcleos integradores relacionados entre sí, y a su vez con el de la unidad. Los objetivos específicos y las actividades forman parte también de la estructura de la unidad, lo cual nos daría la pauta de que están planteados como "totalidades orgánicas" relacionando constantemente el todo con las partes.

Desde el punto de vista de la estructura, se puede encontrar el concepto de "nociones básicas" alrededor de las cuales se organizaron los programas; en este caso los esquemas conceptuales fueron ideas-ejes de las situaciones reales del mundo del niño (ejemplo: la escuela, la familia, etc.).

En la estructura del programa es posible encontrar una secuencia vertical (módulo con módulo) y horizontal (unidad con unidad). (57).

Tal como se menciona en la entrevista, estas características se presentan también en los libros de texto.

Se toma la noción de realidad como base de todo aprendizaje. La fundamentación psicológica del programa es la psicología genética. Se promueve un sujeto participativo, generador de sus propios aprendizajes e interactuante con el medio; me parece fundamental este concepto de que nadie aprende solo, de que es necesario valorar constantemente el aporte de los demás.

---

(57) Ver esquemas; p.

A nivel de aprendizaje se respetan las condiciones del desarrollo infantil, ya que se promueve el análisis de una parte pero siempre buscando sus conexiones con el todo, lo cual significa un valioso aporte en el desarrollo de la posibilidad de síntesis.

La flexibilidad del programa y de los textos se evidencia en la búsqueda constante de elementos creados por los niños como forma de realizar el aprendizaje, lo cual permite a su vez que se pongan de manifiesto la diversidad de características que puede tener todo proceso.

Como lo señalan las maestras de primero y segundo año, yo pienso que las actividades en general son interesantes, quizás algunas "demasiado obvias" para niños que ya han tenido escolaridad. La idea de manejar en primer año, el medio rural y el urbano, me parece muy atinada- ya que este hecho permite que el alumno se introduzca lentamente en su realidad nacional y pueda tener una idea de cómo se vive en las distintas comunidades y la importancia para todos de cada una de ellas. Estos aspectos son retomados en segundo año al ver productos de la industria, del campo, qué produce la naturaleza, etc.

En el libro del maestro de primer año se incluye una propuesta de evaluación (p. 78, 79, 80 y 81) contrada más en el esfuerzo, perseverancia e interés que pone el niño, que en el dominio de conocimientos. Se señala también la importancia de atender a las diferencias de carácter individual, afectivo y social y se recomienda que se realice a través de una observación constante (existe en cada módulo un espacio para la evaluación del mismo). (58)

El libro del maestro de primero año, especialmente, no tanto el de segundo, es una guía minuciosa de trabajo, existe una buena explicación de lo que se propone el sistema modular hasta una detallada cantidad de actividades sugeridas para cumplir con los objetivos. (59)

En cuanto al aspecto matemático en el libro de primero año, se

---

(58) Libro de texto, SEP I, 36, 75, 104.

(59) Libro del Maestro, SEP I, 15-82.

puede decir que hay una mayor dirección en el aprendizaje, se evidencia ya que se encuentran en las actividades más lineamientos para la acción que propuestas de investigación; es bastante entendible si tenemos en cuenta la edad.

La propuesta de aprendizaje para esta área en los libros integrados de primero y segundo grados, es "seleccionar algún nuevo fenómeno de la realidad que interese estudiar, luego se construye un modelo matemático del mismo, de manera que pueda hacerse un análisis de sus propiedades y llegar a algunas conclusiones (deducción lógica). Finalmente se interpretan y aplican esas conclusiones a la misma realidad de la cual se partió"

(60)..., siempre tratando de respetar al máximo los pasos seguidos por cada niño al construir el modelo matemático. Esto a veces es así y otras no.

Hay actividades matemáticas del libro de primer año que están integradas y otras que aparecen intercaladas y dispersas, es decir, que no responden conjuntamente al objetivo modular planteado. (61).

El tratamiento del Español es adecuado, se promueve progresivamente la lectura, la escritura y la expresión del alumno en todas sus formas, teniendo en cuenta los aspectos señalados anteriormente. Aparece éste bien integrado a las actividades de aprendizaje.

Las lecturas seleccionadas, especialmente en el libro de segundo año, me parecen de alta calidad. Contiene muchos cuentos y leyendas tradicionales mexicanas, así como coplas populares. En el libro de segundo año, según mi criterio, los objetivos modulares se cumplen más satisfactoriamente de acuerdo a los propósitos del programa, en todas las áreas.

La gran mayoría de las actividades contienen una definida estructura modular y promueven la participación del sujeto en el aprendizaje en forma individual y colectiva; se estimulan constantemente las actividades grupales.

---

(60) Libro del Maestro, SEP I, 22.

(61) Libro de texto, SEP I, Parte I, 65, 78, 112 y 113.



ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS LIBROS Y PROGRAMAS DE MATEMÁTICAS DE TERCERO, CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS.

Desde el punto de vista de la estructura del programa, sucede con matemáticas lo mismo que con español.

A pesar de que hay algunas diferencias entre los textos de tercero y sexto, y cuarto y quinto, se podría decir que todos estos programas presentan una división muy arbitraria de la disciplina, intentando mostrarla como un área, cuando en realidad es una materia dividida en sus partes neurálgicas: Geometría, Aritmética, Estadística, etc.

Esta división genera una fragmentación de contenidos que pretende estudiarse a través de los denominados "aspectos del área". Al igual que en los programas de español, los objetivos particulares y específicos fueron redactados en "forma de conductas fácilmente observables (62), lo cual supone su fundamentación conductista.

Aquí también es evidente la falta de unidad en el programa; esto se puede verificar atendiendo a la presentación que se hace de los objetivos generales en cada uno de los aspectos estudiados, en los distintos años (63).

Si se observa el esquema de objetivos generales se puede apreciar que existe una diferencia notable entre los que se plantean para tercer año y el resto. Es en éste en el único donde se propone una integración y recuperación del fenómeno matemático en un contexto más cotidiano que tenga relación con el "entorno" infantil.

La insistencia sistemática de la palabra "resolver" en casi todos los objetivos generales, da una idea de la propuesta de aprendizaje que se sustenta. Evidentemente se promueve un sujeto pasivo, que pueda responder correctamente a las instrucciones recibidas.

Una incongruencia a nivel de los objetivos es, que en sexto año se plantean como objetivos generales el que los alumnos apliquen

(62) Libro del Maestro, SEP VI, 16.

(63) Ver esquema; p.

en forma integrada los métodos geométricos, aritméticos, probabilísticos y estadísticos en la resolución de distintos problemas (64); si durante los años anteriores se ven como aspectos separados de la materia, ¿a partir de qué elementos supone el programa que los alumnos podrán integrarlos?

Algunos objetivos generales del mismo aspecto muestran un buen grado de complejización a lo largo de distintos años escolares (Ej: numeración); se podría decir que salvo lo que mencioné de sexto año, existe alguna secuencia horizontal, no así vertical, lo cual indica que está desestructurada la asignatura en cada año, pero existe secuencia en el tratamiento de los aspectos en los distintos años.

En el estudio de los libros de texto se encuentra que casi todas las actividades revisadas son mecánicas y repetitivas. Se trabaja más sobre el resultado de los problemas planteados que sobre los distintos razonamientos posibles para resolverlos. La resolución de las actividades parte del libro, casi nunca de los alumnos. Éste se constituye como el cúmulo del saber al cual el alumno debe "acceder".

En la mayoría de los casos se concibe el aprendizaje como una acción individual eliminando todo el intercambio que es tan importante en esta materia; faltan actividades que propicien el análisis y la síntesis de los datos estudiados.

Aparecen en los textos propuestas metodológicas diferentes. Un ejemplo de esto se puede encontrar en el libro de sexto año donde existen algunas que dan otro sentido a la disciplina, ya que se valora la participación del niño en el análisis, la selección y la organización de datos obtenidos. (65).

No existe ninguna propuesta específica para la evaluación del área.

---

(64) Libro de Matemáticas, SEP VI, 8-9.

(65) Ibíd., 102-104.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL LIBRO DE ESPAÑOL (EJERCICIOS Y LECTURAS) Y PROGRAMAS DE TERCERO, CUARTO, QUINTO Y SEXTO AÑO DE PRIMARIA.

Si analizamos la estructura de los programas de Español para estos grupos, vemos que según la SEP, se trata de una organización de contenidos por áreas; si tomamos las características de este modelo que se mencionan en el marco teórico, son las que parten de un tronco común agrupando disciplinas de acuerdo a su similitud. Los programas están estructurados de manera independiente para cada área (66) sin ningún tipo de conexión entre sí. Se denomina área a lo que en realidad son asignaturas (Ej: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc., divididas en distintos aspectos para el estudio de las mismas).

Cada programa consta de ocho unidades, que como tales, corresponden a ocho meses de trabajo escolar.

Las unidades están formadas por objetivos generales, particulares, específicos y actividades de aprendizaje redactadas en forma de conductas observables... "se procuró redactar los objetivos particulares y específicos en forma de conducta, fácilmente evaluables de manera que el maestro pueda verificar si el alumno los alcanzó". (67)

De lo anterior se puede deducir que el aprendizaje aparece estructuralmente fragmentado en sentido horizontal y vertical, ya que tampoco las unidades de la materia aparecen vinculadas entre sí.

No existe el concepto de nociones básicas; en su lugar se habla de aspectos: exposición oral y escrita, fonología y ortografía, lectura, nociones de lingüística e iniciación a la literatura (68). En este esquema se presentan los objetivos generales para que se pueda apreciar con más claridad la falta de secuencia horizontal, es decir, a lo largo de los cuatro años de primaria, los objeti

---

(66) Ver esquema, p.

(67) Ver esquema, p.

(68) Libro del Maestro, SEP VI, 6.

vos se repiten sin mostrar coherencia ni complejización de un año, en relación a su inmediato anterior y posterior, lo que se define como objetivos del primer aspecto, podrían considerarse más bien actividades de aprendizaje.

Si se observa el esquema en sentido horizontal, puede apreciarse también que los aspectos estudiados en el año, no guardan entre sí ninguna vinculación.

Por lo dicho anteriormente y lo fundamentado en los propios programas, se puede decir que la orientación psicológica de los mismos es el conductismo, si bien existen diferencias muy considerables entre los libros de texto de tercer año y el resto.

En el libro de tercero las unidades están integradas desde el punto de vista de la organización de contenidos.

Se podría decir que existe una disociación entre la estructura del programa de tercer año, el libro de texto y el libro del maestro, ya que de estos dos últimos se desprende una propuesta de aprendizaje similar a las de primero y segundo año.

Se considera al niño como elemento central en el proceso de aprendizaje y no se da como en los otros textos, saturación de contenidos.

El sujeto es un elemento activo y se le estimula permanentemente a desarrollar su capacidad crítica frente a los distintos elementos que lo rodean.

En los libros de español de cuarto, quinto y sexto años, el contenido aparece fragmentado.

Se centra más el interés sobre la adquisición del contenido que sobre el proceso, esta adquisición está basada en actividades memorísticas y de repetición.

La dispersión de los contenidos provoca un entorpecimiento en el aprendizaje de la materia, los niños no pueden trabajar solos con el libro, "no entienden", necesitan la dirección constante del maestro.

En estos textos los objetivos sobre el tipo de sujeto que se debía promover, son más difusos.

Las actividades son contradictorias aunque en la mayoría de los casos son mecánicas y el éxito de las mismas depende del correcto seguimiento de las instrucciones.

Son textos y programas bastante rígidos.

A diferencia de los libros de tercer año cuyas lecturas transmiten la realidad étnica del país, el criterio de cultura nacional pluralista y multilingüe, y la necesidad de enseñar el español como lengua nacional; los de grados superiores no se remiten a la realidad del niño ni del país; pretenden introducirlos en el conocimiento de una literatura universal, lo cual sería muy valioso si se planteara desde una perspectiva nacional y si estuviera escogida teniendo en cuenta los intereses de los niños.

Los libros del maestro de tercero, cuarto, quinto y sexto, incluyen en la parte final una propuesta de evaluación general para todas las áreas, que es la misma para todos los grupos; toma algunos elementos de la propuesta de primero y segundo, como por ejemplo: que la evaluación es un proceso y que la técnica básica debe ser la observación, pero a diferencia de ésta, en lugar de centrarse sobre el esfuerzo del niño, considera preponderante las conclusiones del maestro acerca de que "el rendimiento del alumno comprenda todos los comportamientos plasmados en el programa" (69).

---

(69) Libro del Maestro, SEP, 6o. año, p. 345.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

En base a todos los elementos reunidos y al análisis de los mismos, llegué a las siguientes conclusiones:

### Conclusiones sobre Español.

Las dos propuestas simultáneas que se dan a nivel Primaria, de organización de contenidos (modular de 1o. y 2o., y la de 3o., 4o., 5o. y 6o. que considero es por asignatura y no por área, ya que la organización por área implicaría la integración de materias en un tronco común que no existe ni en los programas ni en las actividades, hace que el trabajo de español sea verdaderamente confuso y heterogéneo.

Una de las características más importantes de esta materia es que su estudio se da simultáneamente en el resto de las áreas; esta conexión natural está desaprovechada desde el punto de vista del programa y de las actividades; es necesario destacar constantemente la importancia y la necesidad de la comunicación. Aparte del señalamiento de los aspectos estudiados en el área, con los cuales acuerdo, me parece muy importante encontrar las nociones básicas de los mismos, y poder estructurarlas en un "todo orgánico" y secuenciado que se vaya desarrollando y profundizando a lo largo de los años de primaria.

Existen distintas propuestas de aprendizaje que están truncadas abruptamente de 3o. de primaria en adelante. Esto impide que desde el punto de vista curricular pueda realizarse o llevarse adelante un objetivo de aprendizaje común para toda la primaria (70). No existe secuencia y los objetivos aparecen truncados en todas sus manifestaciones.

Desde el punto de vista de los objetivos de aprendizaje, el sujeto que se desea formar en 1o., 2o. y 3o., que es un sujeto participativo, crítico, creador, activo y constructor de su propio

---

(70) Ver Anexo I. Objetivos generales para la Educación Primaria, 113.

conocimiento, se ve a veces reemplazado por un sujeto pasivo, repetitivo, memorístico, en 4o., 5o. y 6o.

Esta confusión se produce a partir de las dos concepciones de aprendizaje subyacentes que se encuentran en los libros, la piagetiana y la conductista, en los grados superiores (4o., 5o. y sexto); se alternan ambas, con predominio de la segunda.

Con relación al significado de la lengua desde el punto de vista literario, sucede algo similar en los primeros años. Se utiliza un lenguaje y un contexto que tienen que ver con la realidad étnica nacional. Se trata de familiarizar al niño con lo que es su país y se proponen materiales de lectura seleccionados de acuerdo a este criterio, presentándose así gran variedad de cuentos tradicionales, leyendas, coplas populares y algunos aportes de la literatura universal.

En 4o., 5o. y 6o. también se da un corte abrupto desde este punto de vista, situando al niño básicamente en el plano de una literatura universal seleccionada con bastante arbitrariedad y con una presencia casi nula de autores mexicanos. Por lo tanto, uno de los objetivos importantes que pareciera intentar cubrirse en los primeros años, que es la formación de una identidad nacional, queda cortado a partir del 4o. grado.

Esto es particularmente grave si consideramos los aspectos mencionados por los maestros de la escuela oficial, en cuanto a que en la mayoría de los casos los libros de texto son los únicos que existen en la casa, y de los pocos a los cuales tendrían acceso; desde el punto de vista cultural se transmiten valores ajenos y desconocidos para la mayoría de las familias mexicanas, encarados desde una concepción elitista del conocimiento y del valor de la literatura universal mal entendida.

Aquí vuelve a plantearse con toda claridad un punto abordado en la historicidad del libro de texto, y que se refiere a las diferencias existentes entre el medio rural y urbano, sus intereses y necesidades.

Otro aspecto señalado por los maestros de escuelas oficiales se

refiere a la introducción de la gramática estructural en los libros y el desconcierto que esto genera por la falta de conocimiento de los docentes en el tema. Habría que planear cuidadosamente la introducción a nivel programático de nuevos enfoques, mediante cursos y argumentaciones escritas incluidas en los libros para el maestro y otros, de manera tal que se eviten equívocos y dificultades en la enseñanza de la gramática y se pueda garantizar el cumplimiento del enfoque propuesto por los textos.

Desde el punto de vista de la expresión como objetivo general que se plantea para todos los grupos, la instrumentación didáctica y las actividades de aprendizaje propuestas son absolutamente disímiles, pudiéndolas agrupar de la siguiente manera: 1o., 2o. y 3o. como un primer grupo, y 4o., 5o. y 6o. como un segundo grupo.

En los primeros años se promueve un sujeto creador, imaginativo, crítico, que invente, descubra y exprese sus vivencias a través de distintas formas. En los grados posteriores (4o., 5o. y 6o.) la resolución de la gran mayoría de las actividades se limitan al seguimiento de instrucciones dadas por el libro, eliminándose así todos los aspectos trabajados anteriormente. Estas actividades están encaradas fundamentalmente desde una perspectiva individual; no se busca el intercambio ni la discusión en el grupo, y el alumno aparece como un sujeto pasivo que debe cumplir correctamente las instrucciones que se le dan.

En cuanto a la evaluación, el programa incluye tanto para español como para matemáticas, una propuesta muy ambigua como se señala en las consideraciones, aquí también como en el tipo de sujeto que se desea formar, aparecen las dos concepciones: piagetiana y conductista entrelazadas, dando como resultado alternativas para la realización de la evaluación, confusas y contradictorias.

Lo que resulta evidente es que la evaluación en los grados superiores (3o., 4o., 5o. y 6o.) tiene un papel muy secundario tanto en los programas como en los libros de texto y que se la con



funde con acreditación. En los grados inferiores (1o. y 2o.) no es así, ya que la realización de cada módulo tiene un espacio delimitado para la misma y ésta se considera el punto de partida para la realización del módulo siguiente. También en estos grupos la evaluación está suficientemente explicitada en los libros del maestro como "evaluación del aprendizaje".

## PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.

La enseñanza del español se da conjuntamente en todas las demás disciplinas, ya que la expresión constituye en todas sus formas el elemento principal de la comunicación.

Una propuesta de programa debería incluir una definición clara sobre las "nociones básicas" de la materia y a partir de éstas estructurar los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación y la acreditación. Estos deberían constituir un todo organizado y secuenciado que se complementara con el estudio de las otras áreas y que se fuera complejizando a lo largo del ciclo de primaria.

Se exponen a continuación algunos aspectos del español, que creo se deberían considerar en la definición de "nociones básicas".

Sobre la expresión y sus manifestaciones (lenguaje oral y escrito): Desarrollar la capacidad de expresión oral con claridad, precisión y sencillez. Posibilitar la expresión escrita a través de los distintos géneros literarios, haciéndolo con sentido sintáctico, semántico y ortográfico.

Sobre la comprensión: Promover la comprensión clara de los textos que implica el desarrollo constante de las posibilidades de análisis y síntesis. Desarrollar el gusto por la lectura y por la buena literatura aprendiendo a descifrar los mensajes que llevan implícitos o explícitos, promoviendo un sujeto crítico capaz de encontrar sus propias opiniones y confrontarlas ante los demás.

Sobre la ideología: Encarar el estudio de la lengua de manera que sea un elemento de formación de la identidad nacional, que permita que los niños comprendan y conozcan la realidad étnica del país, a través de sus distintas manifestaciones (libros, cuentos, canciones populares, refranes, dichos, etc.).

Sobre la lingüística: Desarrollar las habilidades de abstracción a través del estudio de la lógica del lenguaje y de su

estructura. La importancia de esto radica en que el lenguaje no es sólo un medio de comunicación o sea un intercambio de señales basadas en un código, sino que es además, una manera de pensar, de estructurar un contenido.

Estas dos funciones, elaboración y transmisión de un mensaje, son las manifestaciones de la capacidad que tiene el hombre de exteriorizar sus propias vivencias.

Tomando en cuenta que el aprendizaje es producción, un nuevo programa debería incluir y propiciar la realización de objetivos pensados en términos de producto, los cuales a su vez tendrían que incorporar los aspectos básicos del área trabajados en el año.

El conocimiento tiene sentido como posibilidad de creación y transformación; en la medida en que no pueda expresarse en estos términos pierde validez.

En cuanto a las técnicas, es importante recordar que no basta con dejar al niño en libertad, hay que crear el deseo y la conciencia de la necesidad de expresarse. Los instrumentos utilizados cobran especial relevancia, ya que algunos de ellos ofrecen una gran gama de posibilidades por el interés espontáneo que despiertan. Entre éstos cabe mencionar:

- a) La imprenta y el mimeógrafo.
- b) El texto libre.
- c) La elaboración de periódicos murales.
- d) Las conferencias.
- e) Las entrevistas.
- f) La implementación de una biblioteca circulante.
- g) Las asambleas.
- h) Las correspondencias interescolares.
- i) La dramatización.

### Conclusiones sobre Matemáticas.

El objetivo general de esta área para la educación primaria según el planteo establecido en los programas de la SEP, es el siguiente: "Propiciar en el alumno el desarrollo de un pensamiento cuantitativo y relacional como un instrumento de comprensión, interpretación y expresión de los fenómenos sociales, científicos y artísticos" (71). Con el fin de alcanzar este objetivo se distribuyó el contenido en 6 grados, cada uno de los cuales contiene los siguientes aspectos: Aritmética, Geometría, Lógica, Probabilidad y Estadística.

Una de las ausencias graves en el manejo de la disciplina es la falta de precisión sobre las "nociones básicas matemáticas" que se esperan desarrollar a lo largo del ciclo; al no estar definidas, lo que se hace es repetir algunos temas con distintos enfoques y sin objetivos claros.

El planteo curricular existente para Primaria con sus dos propuestas de organización de contenidos, modular para 1o. y 2o., y por asignaturas para 3o., 4o., 5o. y 6o., se manifiesta claramente en el estudio de la misma. Es así como el objetivo general definido para el área, durante el ciclo de primaria se cumple solamente en la propuesta modular que se lleva adelante en 1o. y 2o., y en alguna medida en 3o. En esta propuesta se realiza un esfuerzo por vincular las matemáticas y la vida, encarando su estudio desde los elementos matemáticos presentes en la realidad del niño y logrando un proceso de aprendizaje que considere los intereses y las capacidades propias de su edad y que se desarrolla a través de vinculaciones con el estudio de otras áreas, como por ejemplo: ciencias naturales, sociales, etc.

En 4o., 5o. y 6o. se podría decir que el proceso es inverso: se presenta a la disciplina con un grado de abstracción absoluto, desvinculado de todo contexto y realidad social, y por lo tanto, ajeno a los intereses de los alumnos.

---

(71) Idem, p. 113.

"Como elemento de expresión de fenómenos sociales", cabría señalar que también se cumple como objetivo en los primeros años, ya que se propone formar niños que entiendan el fenómeno matemático, puedan expresarlo con sus propias palabras, es decir, que vayan construyendo sus propias definiciones que serán a la vez punto de partida para el estudio de contenidos más complejos. El hincapié que se hace sobre el proceso de pensamiento, priorizando el análisis y la síntesis en el manejo de la información, así como todas las relaciones y conexiones posibles en relación al objeto de estudio, propicia un desarrollo lógico-matemático que permitirá al niño resolver y expresar distintas situaciones de su vida cotidiana.

En los grados superiores, se podría decir que subyace otra concepción de aprendizaje. Se considera a las matemáticas como un conocimiento exacto y universal, separado del contexto político, social y económico; por lo tanto, pareciera que no es parte de la cultura del hombre.

Al plantearse como un camino único e inmodificable, la participación que se espera del alumno es acceder a la "verdad matemática" para repetirla y utilizarla, en lugar de recrearla. Este sujeto por lo tanto, es un sujeto pasivo que desarrolla básicamente actividades de mecanización y memorísticas, en la mayoría de los casos, existen algunas excepciones.

La falta de secuencia curricular en los grados superiores hacen que el alumno no pueda avanzar progresivamente en su aprendizaje. En el caso de esta materia, éste es un problema muy serio ya que la complejización de la misma se da por la incorporación de nuevos niveles de dificultad, retomando permanentemente los ya conocidos.

El desorden en que se presentan los contenidos en la propuesta por área, que es en realidad por asignatura, hace indispensable la presencia del maestro ya que en esa desorganización los niños no pueden trabajar solos. A diferencia de la propuesta modular de 1o. y 2o., en el resto de los grupos no existen objetivos terminales como producto de trabajo donde se puedan verificar los

conocimientos adquiridos. Existen en su lugar, una gran cantidad de objetivos específicos y particulares para cada uno de los temas y subtemas que se tratan, marcando esto una clara tendencia hacia la sobresaturación de contenidos y una gran desvalorización del trabajo hacia la formación del razonamiento.

En cuanto a las opiniones de los maestros de la escuela oficial, relacionadas con el libro de matemáticas, retomo dos que me parecen especialmente valiosas: la primera, en relación a la falta de explicación de algunos temas. Los maestros no pueden enseñar lo que no conocen, las instrucciones no son suficientes ni claras, no digamos ya para los niños, sino para los maestros, que es más grave aún. Esto indica la profunda desconexión existente entre los autores de los libros y los que tienen que llevarlo a la práctica. Los maestros necesitan capacitarse aun en los aspectos que a los matemáticos y a los autores de los textos les parecen demasiado sencillos u obvios. Esta deficiencia es muy seria ya que viene a agudizar el rechazo histórico que existe en la enseñanza-aprendizaje del área, haciendo a la materia cada vez más inaccesible.

El otro aspecto señalado correctamente por los maestros de las escuelas oficiales es la falta de ejercitación de los temas; no hay, según ellos, actividades suficientes; a pesar de que existen en los libros algunas muy interesantes, sugerentes y novedosas no son suficientes para garantizar el dominio de las operaciones fundamentales que son básicas en la primaria.

## PROPUESTA PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE MATEMATICAS.

Uno de sus propósitos debería ser contribuir junto con el resto de las áreas, (Español, Ciencias Naturales, etc.) a la formación integral de la personalidad del alumno, basada en el desarrollo de un pensamiento crítico y creador que supere los límites de la simple retención e información y que apunte a la formación global del niño contemplando la posibilidad de usar todas sus capacidades adecuadamente.

En el área específica de matemáticas se tratará de propiciar un pensamiento cuantitativo y relacional que permita comprender, expresar y resolver situaciones de la vida cotidiana.

Uno de los problemas centrales en la enseñanza de las matemáticas consiste en ajustar recíprocamente las estructuras operatorias espontáneas propias de la inteligencia con el programa de matemáticas enseñado.

Las estructuras operatorias de la inteligencia aun siendo de naturaleza lógico-matemática no son conscientes, como estructuras en el pensamiento de los niños.

En la medida que la enseñanza de esta ciencia implica una reflexión sobre estructuras naturales, no debería presentar este nivel de dificultad y fracaso al cual está expuesta hace varios años; uno de los desafíos fundamentales para la pedagogía y la didáctica es encontrar los mecanismos adecuados para pasar de estas estructuras naturales pero no reflexivas, a la reflexión y teorización sobre sí mismas. Aparece aquí la necesidad de un lenguaje simbólico que permita expresarlas.

Las estructuras más generales de las matemáticas modernas son al mismo tiempo las más abstractas, mientras que las estructuras están representadas en los niños en forma de manipulaciones concretas, materiales o verbales. Esto hace que el lenguaje simbólico matemático aparezca como una abstracción inaccesible e incomprensible en la mayoría de los casos.

Por otra parte, como en una disciplina deductiva todo se relaciona, la incomprensión en un punto dado trae como consecuencia

un vacío de conocimiento que se hace mayor en la medida en que aumenta la complejidad del sistema, generando problemas afectivos que acaban por bloquear completamente el desarrollo del alumno en el área y minimizando sus capacidades.

Muchos matemáticos que enseñan la ciencia desde un punto de vista tradicional temen en el ejercicio concreto un obstáculo para la abstracción, cuando en realidad no es así. No hay que confundir lo concreto con la experiencia física que extrae sus conocimientos de los objetos y no de las acciones del sujeto. Tampoco hay que creer efectivamente que una educación adecuada de la abstracción suponga un empleo prematuro del lenguaje y el simbolismo técnico únicamente, ya que la abstracción matemática es de naturaleza operatoria y procede genéticamente por etapas continuas a partir de las operaciones más concretas.

Entre las grandes dificultades de la enseñanza del área, está la profunda atomización con la cual es presentada, ya que habitualmente se la divide en aspectos aritméticos, lógicos, estadísticos, viéndose cada uno de ellos por separado y en secuencias distintas. Esto provoca un error metodológico muy serio ya que crea una división artificial de la materia.

En síntesis, las propuestas para la realización de este programa, son:

1) La conexión entre las matemáticas y la vida, lo cual implica centrar el aprendizaje de la misma en aspectos concretos de la realidad a través de las vinculaciones con el estudio de otras áreas.

2) Contemplar el desarrollo del programa en su temario específico desde un punto de vista integral, mostrando la simultaneidad y la interrelación de los aspectos que lo conforman.

Ej: En el estudio de la teoría de conjuntos se pueden visualizar conceptos aritméticos (cantidades de objetos, números, operaciones), conceptos lógicos (pensamientos inductivo, deductivo, establecimiento de relaciones, etc.) y conceptos



estadísticos (la organización de conjuntos es en sí misma una agrupación de datos que nos permite tener distinto tipo de información).

- 3) Uno de los elementos centrales del programa será enfatizar el manejo de las "relaciones básicas matemáticas" de: orden, reversibilidad, permanencia, equivalencia, igualdad, junto con las operaciones que ellas implican, como estructuras de pensamiento lógico que permitan resolver, entender y expresar situaciones de la vida cotidiana (que deberán ser manejadas a lo largo de todos los años de primaria).

Para concretar la propuesta es necesario que el programa y los libros provean los elementos adecuados para que cada niño y todos juntos puedan realizar un verdadero aprendizaje. Se trata de que los alumnos entiendan el fenómeno matemático para que puedan expresarlo de distintas maneras, constituyendo esto el punto de partida para el estudio de contenidos más complejos. La inferencia y la deducción matemática son objetivos básicos en el trabajo de la materia. Para que sea posible implementar esto es importante que el programa esté organizado en una secuencia lógica que garantice que los alumnos irán progresivamente adquiriendo los elementos indispensables que les permitan avanzar en su aprendizaje. Otro de los aspectos que no se debe olvidar en el trabajo de esta materia es la incorporación sistemática de los conocimientos adquiridos en el estudio de nuevas situaciones.

Con esto me refiero específicamente a que, si los niños estudiaron el sistema decimal, conversión de decimales a enteros y se está enseñando potenciación, se puede hacer recuperando lo anteriormente estudiado con decimales y pedir que resuelvan, por ejemplo,  $(2.85)^3$  ó  $(2/25)^2$ ; si ya se ha trabajado con fracciones se puede plantear en potenciación  $(3 \frac{1}{2})^4$  y así sucesivamente con los distintos contenidos ya que la complejización se da fundamentalmente por la incorporación de nuevos niveles de dificultad retomando permanentemente los conocidos.

Como señalaba al inicio del trabajo, la educación ha sido tanto en México como en América Latina, un espacio de disputa política e ideológica permanente y, por lo tanto, su lógica y su desarrollo han estado en estrecha vinculación con los distintos grupos que detentaron el poder, sirviendo en gran medida a la realización de sus intereses. No obstante, las luchas populares y los sectores progresistas del Estado, también en este campo obtuvieron conquistas importantes. Entre ellas la de tener libros de texto gratuitos. México es el único país de América Latina donde el Estado ha asumido la responsabilidad de crearlos, producirlos y distribuirlos, desde hace ya 25 años.

Las críticas o cuestionamientos a los mismos no invalidan su importancia en la realidad educativa nacional.

Aparecen expresados en los libros de texto y programas, los distintos lineamientos de la política nacional desde Cárdenas hasta ahora, y de aquí derivan probablemente parte de sus incongruencias manifestadas en posiciones alternativas y contradictorias en cuanto al mensaje ideológico que se maneja, a nivel de país, sociedad, familia, escuela, cultura, etc.

El intento del Estado Mexicano de unificar la enseñanza y lograr el desarrollo de una nueva conciencia nacional, hace que se propongan libros de textos únicos para todo el país, creyendo que esto resultaría ser un elemento positivo en la tarea de homogeneización del campo y la ciudad.

Después de la experiencia del Cardenismo, la idea del libro de texto único se encuentra en un callejón sin salida ya que queda claro que, en gran medida, no responde a los intereses ni a las necesidades del medio rural.

La desigualdad socioeconómica imperante genera también posibilidades de educación desiguales en cuanto a tiempo y escolaridad. Si consideramos que la deserción más importante del sistema educativo se produce en este nivel, esto debería dar pautas concretas en cuanto a las cuestiones curriculares relacionadas con elaboración de objetivos, selección y organización de contenidos, etc.

La calidad de la enseñanza no debe depender de los libros que no son autosuficientes en el proceso de aprendizaje. Aceptarlo sería de alguna manera desconocer la importancia de las cuestiones curriculares y de la función del docente; pero lo real es que justamente como estos aspectos son tan deficientes, el libro adquiere un valor instrumental mayor del que objetivamente debería tener.

Los dos problemas aparecen estrechamente vinculados, ya que el reto de hacer mejores libros y el mejoramiento de la enseñanza dependerán básicamente de lo que se haga simultáneamente en relación al desarrollo de aspectos curriculares y de capacitación docente.

La evidencia de esto lo constituyen los libros integrados de 1o. y 2o. años, que siendo un instrumento muy valioso se encuentran con la imposibilidad de ser usados por los maestros por falta de conocimientos.

De acuerdo a mi propia experiencia como maestra y a los datos recogidos de la Investigación "Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto de educación primaria", se pone en evidencia que hay un gran sector de maestros de 1o. y 2o. años, que no usan el libro de texto o que lo usan mal, debido básicamente a inseguridades o desconocimiento del nuevo método que se plantea, viéndose obligados a recurrir a los métodos tradicionales que dominan, lo que hace bastante difícil cumplir con las nuevas propuestas de enseñanza sugeridas por los libros y programas.

Los maestros se encuentran en una seria contradicción; por una parte son exigidos en el desempeño de un nuevo rol por las autoridades, y por otra, no lo pueden cumplir por falta de medios institucionales que garanticen su realización, apareciendo injustamente como una responsabilidad individual, lo que es una obligación institucional.

En lo que se refiere específicamente a la teoría curricular subyacente en libros y programas de matemáticas y español, creo que no es posible hablar de objetivos generales de la educación

primaria, con dos propuestas curriculares que entran en seria contradicción como lo he manifestado anteriormente.

El manejo conjunto de ambas es inoperante porque todo el trabajo que se realiza en los primeros años queda trunco y es reemplazado por otro que busca y genera resultados muy distintos. Existen propuestas contradictorias en la concepción del aprendizaje, el rol del maestro, del alumno, el tipo de sujeto que se desea formar, etc.

La organización modular y por áreas requiere una formación docente mucho más rigurosa que la del sistema tradicional; se necesita un dominio metodológico para poder coordinar los trabajos de los alumnos, una buena preparación para la elaboración de los materiales didácticos, una cierta formación en los aspectos de diseño curricular, y una formación psicológica que permita detectar los conflictos emocionales y su relación con el proceso de aprendizaje.

Mucho más grave es la situación si consideramos que no existe ningún planteo de formación docente propiciado por la SEP. Es indispensable y urgente la existencia de una teoría curricular sólida para este nivel, que pudiera generar las bases de un plan de estudios único.

Por la importancia que tiene la formación primaria dentro del sistema educativo nacional, debería ser una de las prioridades de la educación pública en México, en el entendimiento de que la realización de esta tarea no depende de autores aislados, sino básicamente de la voluntad política del Estado.

## OBJETIVOS GENERALES PARA LA EDUCACION PRIMARIA PROPUESTOS POR LA SEP. (\*)

- Conocerse y tener confianza en sí mismo para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
  - Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
  - Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
  - Comunicar su pensamiento y su afectividad.
  - Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
  - Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
  - Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.
  - Identificar, plantear y resolver problemas.
  - Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando a la vez otras manifestaciones culturales.
  - Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.
  - Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.
  - Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionados por el hecho de ser hombre o mujer.
  - Considerar igualmente valiosos el trabajo físico e intelectual.
  - Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.
  - Conocer la situación actual de México como resultado de los diversos procesos nacionales e internacionales que le han dado origen.
  - Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar su amor a la patria.
  - Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.
  - Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas del aprendizaje.
- (\*) Libro del Maestro. "La educación primaria", SEP, 3er. año, p. 10 y 11.

Anexo de la Investigación "Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto de la escuela primaria de niños". Fragmentos de los capítulos V, VI y IX.

Autores: Cayetano de Lella y otros.

Publicado en Madrid en febrero de 1982.

#### ASPECTOS ESPECIFICOS REFERIDOS AL LIBRO DE MATEMATICAS.

Observamos que en los maestros existe insatisfacción con respecto a los libros de matemáticas. En general, la principal queja se refiere a cierta pobreza de explicaciones y razonamientos que existiría en los libros. Esta queja es expresada con distintas palabras y con diversos matices. Algunos maestros dicen que las cosas aparecen mágicamente, sin fundamento, sin una explicación; no existiría una suficiente elaboración de los temas, los conceptos surgirían sin estar vinculados a un razonamiento, a un fundamento, a un sentido. Según opinan los maestros, los libros van demasiado rápidamente a la aplicación práctica, a las actividades. Existiría cierto nivel de dificultad, de frustración, de sensibilidad de los maestros respecto a un problema que -si bien es un poco difícil de definir- se va esbozando a través de las distintas opiniones, quejas y comentarios. En general, parecería que en muchos casos los maestros van cumpliendo con los pasos que el libro propone, pero la gran mayoría no entiende el sentido de lo que se está haciendo. Algunos buscan compensar esta falta de comprensión, de captación del sentido de las actividades y de los temas apelando a una consulta con otros libros, a la búsqueda de bibliografía complementaria. En otros casos, quizás la mayoría, se quedan con un mero cumplimiento del libro y es en ellos en los que aparece mayor monto de frustración e insatisfacción. Podríamos decir que en la etapa educativa previa a 1972 había un mayor "contenidismo" en los libros de matemáticas. Es decir,

existía un mayor desarrollo de elementos conceptuales y explicativos con respecto a los libros actuales.

Los autores de estos últimos se ha propuesto producir este cambio justamente como una forma de evitar un formulismo de definiciones y de memorización en las matemáticas, y llevar al niño a una vivencia más activa. Esta es incluso la intención explícita de los autores, independientemente de que se hayan alcanzado o no en la práctica tales propósitos. Pero, en alguna medida, aquel formulismo en las definiciones de los libros permitía al maestro alimentar la ilusión de que allí se encontraba, al mismo tiempo que un contenido explícito, una delimitación de los objetivos y de las intenciones de la enseñanza de las matemáticas. A pesar de la existencia de este aspecto problemático e insatisfactorio, se logra ver claramente, en una parte de los maestros entrevistados, cierta aceptación del libro que casi siempre coincide con la sensación de estar preparados en la materia que enseñan. Existen ciertos matices que en algunos casos tienen la mayor importancia. Por ejemplo, parece haber indicios de que algunos de los maestros que se muestran muy partidarios de los nuevos libros -que dicen que los usan y que les resultan muy útiles-, en la práctica están enseñando matemáticas con los contenidos y la metodología tradicionales y al libro le reservan el papel de auxiliar complementario. Otros, a partir de una utilización semejante, y con opiniones parecidas, se encuentran aplicando coherentemente el enfoque de los libros. En ambos casos puede haber opiniones y explicaciones más o menos equivalentes y un enfoque de trabajo en apariencia similar.

La queja principal de los maestros se refiere, entonces, a su dificultad respecto a los conceptos. En los alumnos existiría también el problema complementario. En algunos casos, los alumnos directamente no entienden lo que se les está proponiendo que hagan. Esto parece suceder especialmente en los grados inferiores, puesto que se complican las cosas por la dificultad en la lectura comprensiva que a esta edad todavía presentan los niños.

En otros casos, según plantean los maestros, los alumnos pueden hacer los ejercicios precariamente, logran cumplir con las actividades, pero no se enteran del sentido de lo que están haciendo. Es decir, ejercitan mecánicamente algunos pasos de actividad pero se quedan en la mecánica y en lo aparente sin captar y sin entender lo que hacen.

Otro foco de insatisfacción se refiere a la ejercitación. Desde este punto de vista hay un sector de maestros que si bien aceptan la cantidad y el nivel de los temas que los libros presentan, consideran que la ejercitación es muy escasa. También con respecto a ella, del mismo modo que sucedía con los temas, los ejercicios serían buenos y novedosos, interesantes, originales, bien presentados, hacen pensar al niño, acentúan la creatividad y la originalidad; cada ejercicio o cada pequeño grupo de ejercicios presenta una nueva manera de pensar y resolver, ayuda al niño a no caer en automatismos. Pero sin embargo, estos ejercicios resultan insuficientes en cuanto a su cantidad; parecería que este criterio de ir introduciendo variantes y novedades originales en la aparición sucesiva de ejercicios desatendería la insistencia mínimamente necesaria en la automatización de ciertas mecánicas y operaciones más básicas y comunes. Desde este ángulo, habría poca reiteración de ciertos problemas que son los más típicos, así como poca insistencia en algunas operaciones y procedimientos que son los que más frecuentemente se aplican en la vida cotidiana. En resumen, se acentuaría la capacidad de pensar problemas originales e imprevistos pero se disminuiría la creación de esquemas operacionales básicos que provean al niño de un instrumental que les allane el camino desde ciertos esquemas elementales automatizados para que a partir de ahí puedan agregar la dosis de originalidad deseada.

En términos generales, y a modo de conclusión, existirían tres tipos de problemas reflejados en estas caracterizaciones y posición que los maestros adoptan frente a los libros de matemáticas. Por un lado se observa que a los maestros aun hoy, les sigue



faltando preparación adecuada y suficiente como para poder implantar estos libros. Desde este punto de vista sería necesario reforzar con cursos de capacitación una preparación matemática acorde con los nuevos contenidos y con el nuevo enfoque de actividades. Por otro lado pensamos, observando el material y la coherencia y consistencia de las quejas presentadas por distintos maestros en diversas instancias de interlocución (y que por lo tanto no se han escuchado entre sí), que las insatisfacciones derivan de cierto tipo de imperfecciones, de inconsecuencias, de incoherencias, de saltos de nivel que los libros mismos de matemáticas presentan.

Un déficit serio está relacionado con estos dos aspectos combinables: habría una falta de conexión de los maestros con la intención de los autores de los libros.

#### ASPECTOS ESPECIFICOS REFERIDOS AL LIBRO DE ESPAÑOL.

Las vivencias y actitudes de los maestros hacia los libros de Español tienen similitud con las vigentes hacia los libros de matemáticas. Estas dos materias, como habíamos dicho antes, se asemejan por el grado de dificultad que plantean a los maestros, a nivel de método y de contenido. En el caso de Español hay un grado de complejidad en la ciencia que permite a muchos maestros diferenciar entre los nuevos y los viejos libros. En los libros de 1972 se ha incorporado la gramática estructural, aunque su impacto visible no ocupa la totalidad del programa. En matemáticas, tanto en lo que se refiere a los contenidos cuanto al programa, el libro y el tipo de ejercitación, están transformados en forma casi completa. En los libros de Español, por el contrario, existe una mayor continuidad relativa respecto a los libros tradicionales: una buena parte de los temas anteriores continúa presente, aún cuando se ha cambiado su enfoque -por ejemplo, acentuando más la expresión oral y escrita por sobre el

aprendizaje teórico de la gramática. Sin embargo, la inclusión de aspectos concretos de la lingüística estructural tiene un nivel de impacto que contrasta con su relativo poco peso en el conjunto del libro. Estas novedades pasan a primer plano en la percepción de los maestros, atrayendo sobre sí toda su sensibilidad, su irritabilidad, sus resquemores, sus posiciones críticas, sus dudas e inseguridades.

Los autores de los textos no se han ocupado adecuadamente del problema de la imagen del nuevo enfoque de los libros de Español. Al menos eso parece evidente a juzgar por el desencuentro entre las formulaciones argumentales introducidas en los libros para el maestro y las opiniones de los entrevistados. El discurso doctrinario que se desarrolla en los libros para el maestro pone el acento en tres cuestiones básicas: por un lado, el rechazo de una gramática normativa en beneficio de un enfoque investigativo del lenguaje real. Por otro lado, el repudio a una gramática propuesta por una academia extranjera. Por último, el rechazo a que la gramática se fundamente en los modelos de la lengua escrita en aras a un enfoque que se base en la lengua hablada en México. Estos planteos no encuentran espacio en el discurso de los maestros. Evidentemente, no despiertan gran rechazo ni fuerte aceptación. Parecería que son preocupaciones no pertinentes para la mirada de los maestros. No tocan los verdaderos problemas que distorsionan la relación de los maestros con el nuevo enfoque gramatical. Respecto a los argumentos de los autores de los libros, los maestros se mantienen como al margen; o bien esos planteamientos no les dicen nada concreto, o bien les hablan de cuestiones que, aún siendo supuestamente aceptables, son de importancia secundaria al lado de las preocupaciones frente a la gramática estructural, a la cual siguen sin encontrar su razón de ser.

Nos ocuparemos ahora de otro aspecto del libro de Español, que consiste en las lecturas que aparecen incluidas en él. Respecto a ellas hay algunas opiniones y comentarios que, si bien no

forman un cuerpo de ideas suficientes y extenso, nos permite extraer algunas sugerencias. En primer lugar, algunos maestros hacen hincapié en el hecho de que la mayoría de los niños mexicanos no tienen en sí mismos ni en su familia una cultura vinculada al mundo del libro. Para la gran mayoría de los niños, los libros de texto son casi los únicos libros que existen en su casa, y las lecturas del libro de Español son casi el único contacto que tienen con escritos literarios. Desde este punto de vista, los maestros plantean la necesidad de que se le dé más importancia a ese aspecto de los libros. Considerada esta precariedad de oportunidades que se mencionan, insisten en que en la mayoría de los casos, ésta es quizá una de las pocas ocasiones para iniciar a los niños en el gusto por la lectura, ya no desde el punto de vista de la búsqueda de informaciones, acopio de datos, conocimientos, etc., sino por el goce de la lectura misma. Principalmente en cuarto, quinto y sexto grado sería necesario que las lecturas tengan una extensión suficiente, una línea argumental y un atractivo temático como para que los niños lleguen a interesarse y satisfacerse con ella. Por el contrario, muchas veces en estos grados superiores se encuentran todavía lecturas demasiado cortas, o sobre temas ingenuos, abstractos, quizá con algunas veleidades literarias y con algún enfoque de calidad lírica, pero poco conectado con la psicología del preadolescente. Se da también el caso de que muchas veces una lectura va despertando el interés del niño, pero por las exigencias de diagramación o de distribución programática la lectura se interrumpe en el mejor momento. Algunas veces, esto actúa como incentivo para que los niños y los maestros intenten conseguir las obras originales y completar la lectura, pero en la gran mayoría de los casos esto se transforma simplemente en un aspecto frustrante e implica una disminución de la aceptación de estos libros por parte de los alumnos y un mal aprovechamiento.

## ASPECTOS ESPECIFICOS REFERIDOS A LOS LIBROS DE PRIMER GRADO.

En términos generales, según opinan los maestros, existirían ciertos rasgos predominantes en los libros nuevos a partir del año 1972, que los contraponen a los libros viejos, representantes de la escuela tradicional. Tres de estos rasgos serían de lo más importantes. En primer lugar, todos los libros editados a partir de 1972 presentan al comienzo una parte dedicada a la realización de una serie de ejercicios de maduración. En segundo lugar, abordan la enseñanza de la lectoescritura mediante el método global. Y en tercer lugar, los maestros plantean que los libros nuevos relacionan los contenidos y la metodología más directamente con la realidad cotidiana del niño.

En cuanto a la utilización del método global para el aprendizaje de la lectoescritura, en la muestra de maestros predomina la presencia de los que toman una posición favorable a este método. Los elogios son numerosos puesto que, según estas opiniones, con el método global los niños tienen inmediatamente un contacto comprensivo de la lectura. Otra ventaja añadida sería que una vez que aprenden a leer y escribir con este método, disminuyen las faltas de ortografía.

En términos generales podríamos decir que los nuevos libros (tanto los de la edición de 1972 como los libros integrados) colocan a la mayoría de los maestros en una posición de mayor inseguridad frente a los resultados que aquella en que se encontraban al utilizar los libros tradicionales. En efecto, no es fácil para la mayoría de los maestros enfrentarse con todo este juego de presiones cruzadas, cuando en realidad aún se sienten bastante inseguros en la aplicación de este método, al menos en su aplicación completa y coherente. La mayoría de los maestros tiene mucho miedo e inseguridad en cuanto a los resultados, dado que este método obliga a postergar la expectativa de resultados visibles. El mismo se ve colocado en una posición como de

postergación, proponiendo a los niños una serie de situaciones y de ejercitaciones, mediante las cuales no tiene forma concreta de notar si hay un avance o no, si está sirviendo para algo lo que está haciendo, si están aprendiendo, si se están distrayendo, si se está produciendo algún efecto conveniente o si simplemente se están perdiendo todos los primeros meses del año y luego, cuando llegue la hora de la verdad, si no ha logrado los objetivos de aprendizaje de lectoescritura, vendrán los reproches, las acusaciones, las sanciones por parte del director, en fin, todo el juego de controles y presiones que recaerán sobre él.

Habría además un tercer sector de maestros, que sería presumiblemente bastante importante en cantidad, que directamente no aplican el método. Se trata de maestros que se aferran a su rol tradicional anterior a la renovación de los libros del año 1972. Estos maestros a veces utilizan parcialmente los libros nuevos, pero sólo como una especie de refuerzo, -por ejemplo en las actividades de ejercitación- de un trabajo que se ha desarrollado según el modelo tradicional, es decir, clases expositivas, método alfabético de aprendizaje de la lectoescritura, divorcio de la realidad escolar respecto a la vida cotidiana y familiar del niño, etc.

## BIBLIOGRAFIA

1. BAULEO, Armando. "Aprendizaje grupal". En Ideología, grupo y familia. Buenos Aires: Largiemán, 1974.
2. BIASUTTO, Carlos. Educación y clase obrera. México: Nueva Imagen, 1978.
3. BLEGER, José. Psicología de la conducta. Buenos Aires: Paidós, 1979.
4. COPLAMAR. Necesidades esenciales en México. México: SEP y Siglo XXI, 1983.
5. \_\_\_\_\_. Mínimos de bienestar. Regionalización. México, 1979.
6. DE LELLA, Ezcurrea y otros. Actitudes y opiniones de los maestros ante los libros de texto de la educación primaria. Madrid: OEI, 1982, Cap. V, VI y IX.
7. DIAZ BARRIGA, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En Revista Perfiles Educativos. México: CISE, UNAM, 1980.
8. \_\_\_\_\_. Notas para la reconstrucción de la noción de objetivos de aprendizaje. Versión preliminar; México: CISE, UNAM, 1980.
9. \_\_\_\_\_. El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación de los aprendizajes. Versión preliminar; México: CISE, UNAM, 1980.
10. \_\_\_\_\_. Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas, 1984.
11. EZCURREA, A., DeLella. "Hacia un modelo para la evaluación de la eficiencia interna de los planteles educativos". En Biblos, No. 1, Morelia: Universidad Michoacana, 1975.
12. FERRERIRO, Teberosky. Los sistemas de educación en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1980.
13. FREINET, Celestín. Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI, 1969.
14. \_\_\_\_\_. Parábolas para una pedagogía popular. Barcelona: Laia, 1979.