

Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria

RAFAEL QUIROZ

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados



Resumen

Este artículo describe, desde una perspectiva de investigación etnográfica, cuatro obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en las escuelas secundarias de México. El estudio enfoca centralmente las posibilidades sociales de apropiación de esos contenidos por parte de los estudiantes. Los cuatro obstáculos que muestra el análisis son: el nivel de significación de los contenidos, el predominio de la lógica de la actividad, el esfuerzo adaptativo de los estudiantes y el énfasis en la evaluación formal.

También se analizan las relaciones de esos obstáculos con la práctica docente cotidiana a través de los elementos condicionantes de la misma: las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones académicas del magisterio.

Palabras clave: Apropiación de contenidos, Contenidos académicos, Saber cotidiano, Práctica docente, Educación secundaria.

Obstacles for the appropriation of academic contents in secondary school

Abstract

This article describes, from an ethnographic perspective, four obstacles in the appropriation of the academic contents in secondary schools in Mexico. The obstacles shown by the analysis are: the significance level of the contents, the predominance of the logic of the activity, the students' adaptative effort, and the emphasis on formal evaluation.

The article also deals with the relations between these obstacles and daily teaching practices, including elements that condition it: material conditions of teaching and academic teaching traditions.

Keywords: Appropriation of contents, Academic contents, Daily knowledge, Teaching practices, Secondary education.

Agradecimientos: *Este artículo presenta parte de los resultados de un proyecto que recibió financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México con el Convenio PCEDCNA-0502/2. Agradezco los comentarios de mis colegas Antonia Candela, Ruth Mercado, Ruth Paradise y Elsie Rockwell.

Dirección del autor: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. México. Apartado Postal 19-197.

Original recibido: Marzo 1991. *Revisión recibida:* Mayo 1991. *Aceptado:* Mayo 1991.

INTRODUCCION

Un plan de estudios es una propuesta constituida por contenidos académicos dirigidos a determinados estudiantes. Las posibilidades de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, dependen de las prácticas escolares que se construyen cotidianamente en cada escuela. Estas son heterogéneas en tanto se construyen en el cruce entre determinantes estructurales e historia particular de la escuela concreta ¹.

Este artículo pretende mostrar algunos de los obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en las escuelas secundarias urbanas de México. Los obstáculos analizados en este trabajo son: el nivel de significación de los contenidos, el predominio de la lógica de la actividad, el esfuerzo adaptativo de los estudiantes y el énfasis en la evaluación formal.

El presente trabajo se divide en tres apartados, en el primero, se abordan algunas referencias teóricas y en el segundo, se trabajan analíticamente algunos de los obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos. En el último, se presentan las conclusiones derivadas de este análisis.

La perspectiva de investigación es etnográfica ². Se sustenta en un trabajo empírico constituido por aproximadamente 50 registros de observación de clases (50 minutos), con diez maestros (de diferentes asignaturas) en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México. También incluye entrevistas individuales a diez maestros y entrevistas colectivas en grupos de 4 a 20 alumnos ³.

Para el análisis, se optó por una estrategia de construcción de categorías analíticas a partir de los registros de observación, aunque siempre con algunos conceptos teóricos de amplio alcance, como referentes permanentes durante el trabajo de investigación.

APROPIACION DEL SABER COTIDIANO

La vida de los estudiantes en la escuela secundaria implica, como la vida en cualquier ámbito, un acrecentamiento del saber cotidiano del sujeto particular. En este sentido se entiende como apropiación de saber la *integración efectiva* de nuevos elementos en el contenido del saber cotidiano del sujeto particular.

Con Heller «Entendemos mediante la expresión “contenido del saber cotidiano” la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)». (Heller 1977: 317 comillas “” del autor).

Heller agrega: «del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado.» (Heller 1977: 333). Lo anterior, visto en términos de la vida escolar de los estudiantes, significa que éstos se *apropian selectivamente* de los múltiples elementos presentes en cada momento escolar. En este plano ya no sólo cuenta la significación de los elementos considerados aisladamente, sino la competencia entre ellos.

En esta lógica sería importante tratar de precisar cuáles son los elementos que entran en juego en esta competencia de apropiación. Primeramente, en tanto que el estudiante se encuentra «... en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a “usar” las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas...» (Heller, 1977: 21). En segundo lugar, están en juego los contenidos escolares del currículum formal. A partir de esta conceptualización se intentará mostrar cómo se resuelve en eventos concretos esta competencia entre la apropiación de los sistemas de usos y expectativas y la apropiación de los contenidos académicos.

Siendo la selectividad de las apropiaciones de saber uno de los problemas centrales de la educación, es necesario destacar que uno de los propósitos centrales que subyace en el currículum de la secundaria mexicana (quizá no muy diferente al de otros países) es proporcionar al estudiante múltiples fragmentos de saber especializado de acuerdo con la lógica de las disciplinas.

También es necesario señalar que una particularidad de los estudiantes de secundaria, es que en ese momento de su vida no tienen definida ninguna especialidad. Por ello, para estructurar su vida cotidiana necesitan lo que corresponde a cualquier persona no especialista. Pueden darse casos en que a esta edad (12 a 16 años), ya existan inclinaciones personales diferenciadas, pero se puede decir, que como conjunto global estos estudiantes no requieren, al menos en ese momento, los saberes que corresponden a mundos especializados.

En la escuela secundaria, la relación entre el conocimiento especializado del currículum formal⁴ y los sujetos particulares (adolescentes, no especialistas), es uno de los problemas determinantes del proceso educativo, lo que conceptualmente remite en parte al menos, a la relación entre saber cotidiano y saber científico.

Heller señala que una de las fuentes de aumento del saber cotidiano es el saber científico y establece que «el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura... En primer lugar: las adquisiciones científicas particulares se presentan en el saber cotidiano aisladas (aisladas de su medio homogéneo) e implicadas en el pragmatismo del pensamiento cotidiano...» (Heller, 1977: 322).

Para Heller sin embargo, el saber cotidiano no está definido exclusivamente por el pragmatismo de la vida cotidiana y agrega que «las informaciones científicas introducidas en el saber cotidiano no sirven solamente como guía del saber práctico. Pueden también satisfacer simplemente el interés y la curiosidad del hombre. El interés y la curiosidad hacia el ser —así de las cosas constituyen indudablemente el germen de la actitud teórica en el pensamiento cotidiano...» (Heller, 1977: 323).

La autora señala el tercer modo de empleo del saber científico, al decir que «la adquisición de informaciones científicas y su englobamiento en el saber cotidiano no son sólo consecuencia de la curiosidad y del interés. Hay ambientes sociales que exigen la posesión de estas informaciones, en cuanto forman parte simplemente de su cultura. Son necesarias para poder-

se mover en esos ambientes, es decir, recuperan, aunque a través de algunas mediaciones, el carácter pragmático...» (Heller, 1977: 323).

Con base en estos conceptos se puede establecer la hipótesis de trabajo central de este artículo. La apropiación de los contenidos científicos del currículum formal, por parte de los estudiantes, es sólo una posibilidad dentro de la vida escolar. Para ser integrables esos contenidos al saber cotidiano de los estudiantes se requiere que los mismos encuentren un acomodo en términos de alguno de los tres modos de empleo del saber científico en la vida cotidiana: primero, como guía del saber práctico; segundo, como satisfacción del interés y la curiosidad y tercero, como requerimientos de ambientes sociales particulares. Por otra parte, esa posibilidad de apropiación de los contenidos escolares está en competencia con otras apropiaciones necesarias en la vida cotidiana escolar.

ALGUNOS OBSTACULOS PARA LA APROPIACION DE LOS CONTENIDOS ACADEMICOS

Se entiende por obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos los procesos cotidianos escolares que dificultan o ponen en cuestión la integración efectiva de esos contenidos en el saber cotidiano de los estudiantes.

El presente análisis es una visión unilateral, en tanto que se centra en el polo negativo del problema; al enfatizar los obstáculos deja al margen lo que podría adjetivarse como propicio para la apropiación de los contenidos académicos. Por otra parte, no se analiza la apropiación en sí (terreno privilegiado de la investigación sobre aprendizaje). Lo que se intenta es una aproximación interpretativa a las posibilidades sociales de apropiación a partir de lo observable en el aula.

Lo que aquí se presenta es una descripción etnográfica (dentro de varias posibles) de esos obstáculos, que por lo mismo no pretende ser exhaustiva y se limita a lo que se puede reconstruir hoy de acuerdo con el avance del proyecto de investigación.

El desarrollo del análisis se hace presentando algunos ejemplos de registro etnográfico desde los que se inferirán algunos obstáculos para la apropiación. Por cuestiones de espacio los ejemplos son secciones de registro con los elementos de contexto estrictamente indispensables para su comprensión.

Nivel de significación de los contenidos académicos

Este análisis se inicia con el registro de una clase de química de primer grado, impartida por una maestra con mucha experiencia docente: 13 años en el magisterio y 7 en la especialidad. Su formación profesional es de maestra de primaria y posteriormente graduada en la Normal Superior⁵ en la especialidad de Física y Química. Esta clase se dio dos meses después de iniciados los cursos del año escolar en una secundaria pública urbana. El grupo está compuesto de 49 alumnos, casi todos de 12 años, divididos más o menos por igual entre mujeres y hombres.

La clase se inició con la aplicación de un examen sobre los símbolos de los elementos químicos, cuya secuencia tuvo las siguientes actividades: instrucciones para el examen, resolución, distribución para calificación entre alumnos, calificación, entrega de exámenes calificados y pase de las calificaciones a la lista. Esta actividad ocupó 15 minutos.

Después la maestra pasa a los alumnos, uno por uno al pizarrón para revisar la tarea encargada en la clase anterior.

El primer alumno copia de su cuaderno y anota en el pizarrón los encabezados de varias columnas. Para facilitar la lectura del registro a continuación se presenta el ejercicio como quedó en el pizarrón al concluirlo.

Nombre	Símbolo	A	Z	N	Electrones	Protones
Sodio	Na	23	11	12	11	11
Magnesio	Mg	24	12	12	12	12
Aluminio	Al	27	13	14	13	13
Silicio	Si	28	14	14	14	14
Fósforo	P	31	15	16	15	15
Azufre	S	32	16	16	16	16
Cloro	Cl	35	17	18	17	17
Argón	Ar	40	18	22	18	18

Este primer alumno escribe sodio, Na y en la columna Z anota 8.

Ma. (viendo el pizarrón) «Ese no es el número atómico del sodio. ¿Tu tabla periódica?».

Ao. «No la tengo».

Ma. «Siéntate» (anota en su lista).

El alumno pasa a su lugar.

Ma. «Estuvimos trabajando toda la clase pasada con eso. ¿Qué quiere decir la A?»

Aos. «Masa atómica» (casi todos, a coro).

Ma. «¿Qué quiere decir la Z?»

Aos. «Número atómico» (a coro).

Ma. «¿La N?»

Aos. «Los neutrones» (a coro).

La maestra pasa a una alumna al pizarrón, le pide que corrija lo que anotó el alumno anterior. La niña ve el pizarrón, pero no escribe nada

Ma. «A ver niña, ¿cuánto vale la masa atómica?»

La alumna ve a la maestra, pasa a su lugar por su tabla periódica y regresa al pizarrón.

Ma. «¿Cuánto vale tu masa atómica?»

Aa. (Viendo su tabla periódica) «22.9»

Ma. «¿Entonces cuánto va a valer?»

Aa. «23» (lo anota y después llena el renglón completo correctamente).

Pasa otra alumna al pizarrón que anota en el segundo renglón «magnesio».

Ma. «Con s magnesio».

La alumna corrige, anota el símbolo Mg y en la columna A anota 25.

Ma. «Rectifica esa masa»

La alumna ve su tabla y cambia 25 por 24 «es por ajuste de decimales para cerrar el número». Después ve su tabla, duda y no continúa llenando el segundo renglón, se tarda, parece que está bloqueada.

Ma. «Rápido... ¿cómo sabes cuántos electrones y cuántos protones vienen siendo?»

La alumna ve su tabla periódica, no contesta, se ve nerviosa.

- Ma. «¿A qué es igual los electrones y los protones?»
 Aa. «A los neutrones (en tono de duda)».
 Ma. «¿A los neutrones? no creo...».
 Aa. «Al número atómico» (dudando).

La maestra intenta guiar con otras preguntas, la alumna no la puede seguir con las respuestas correctas y la maestra pide a otra niña que la ayude. Ésta pasa al pizarrón y resuelve todo el renglón correctamente. Después pasan otros seis alumnos «niños y niñas» que resuelven un renglón correctamente cada quien, salvo ligeros titubeos que son corregidos sobre la marcha.

Durante la clase el ambiente fue de atención a la actividad. La comparación de esta clase con otras de la misma maestra permite suponer que la atención en esta clase se debe a la necesidad de responder de inmediato a la actividad, en virtud de que cualquier alumno estaba en riesgo de ser designado para pasar al pizarrón. Esta actitud de alerta no es la dominante cuando por ejemplo, la maestra expone un tema; en este caso los alumnos que ven a la maestra o al pizarrón son los que entran en su ángulo visual; de los demás algunos atienden, otros miran hacia otro lado, y algunos más realizan otras actividades (dibujos, tareas de otra clase, etc.).

En este clase lo que se presenta como obstáculo para la apropiación, es la característica del contenido mismo en términos de su significación para esos estudiantes. Si se piensa en relación a los modos de empleo del saber científico en la vida cotidiana, habría algunas evidencias constatables en la vida extraescolar. En primer lugar es evidente que el tema no se convierte en guía para la vida práctica de una gente común, no especialista, podría ser una guía para la vida práctica de alguien que ejerza la química.

El segundo problema es si el contenido académico satisface el interés o la curiosidad de los estudiantes. Existen algunos argumentos para poner en duda, al menos, esa satisfacción de curiosidad. En primer lugar el alto grado de especialización del tema lo podría hacer de interés para unos cuantos, ya con inclinaciones hacia la química, pero no para la mayoría. Un segundo argumento, es que desde lo observable, este «tipo» de temas está excluido de las conversaciones de los estudiantes fuera del aula; en estas situaciones los temas privilegiados son extraescolares o de los temas del currículum que tocan a los problemas vivenciales de su edad (ecología, sexualidad, el universo, relaciones con los adultos, lugar de los adolescentes en la sociedad, etc.).

En tercer término es claro que el tema de la clase no es requerimiento de ningún ambiente social donde se mueven los estudiantes fuera de la escuela. En ésta lo que se estipula para la sobrevivencia es la apropiación de algunas formas de manipulación de los contenidos que no derivan forzadamente en su apropiación. Es el caso de la clase analizada en la que la premisa del éxito era la manipulación inmediata de la actividad más que la integración del contenido académico al saber cotidiano.

La conclusión derivada de este ejercicio analítico es que las características del *contenido académico* en relación con el saber cotidiano de los estudiantes, puede constituirse en un obstáculo para la apropiación de esos contenidos. *La integración* de los contenidos académicos a la estructura del saber cotidiano de los estudiantes, depende en buena medida, de su poten-

cialidad para cumplir con alguno de los tres modos de aplicación del saber científico en la vida cotidiana. Si ello no es posible, las mejores estrategias didácticas pueden ser infructuosas, aunque frecuentemente las clases tengan la apariencia de lecciones exitosas por la *simulación de apropiación* lograda en su desarrollo (Edwards, 1985: 80).

El predominio de la lógica de la actividad

Lo anterior no significa que los estudiantes no se hayan apropiado de algo durante el desarrollo de esta clase. Para ellos estar en una clase de química es, al mismo tiempo que una relación con el contenido escolar, una relación social. Primero que nada, los alumnos se encuentran en una posición específica respecto al maestro, a la institución y a sus compañeros ⁶.

En el caso del grupo observado, por ejemplo, la posición de los alumnos ante la maestra de química tiene algunas particularidades: saben que su materia es una de las que tienen más alto índice de reprobación y al término de dos meses se percatan de que para «pasar» con esta maestra, se requiere cumplir con el trabajo y seguir la lógica y el ritmo de las actividades; no cumplir con ello implica poner en riesgo su sobrevivencia en la escuela. Su posición ante otros maestros es diferente. Por ejemplo, con la maestra de español saben que reprueba a pocos («sólo a los que ya de plano nunca hacen nada»), como ellos dicen en una entrevista) y que además lo esencial es cumplir con las tareas más que la atención en clase.

En la clase analizada parece que los estudiantes lograron apropiarse de la lógica de la actividad ⁷, consistente en calcular los rubros que aparecen en el cuadro a partir de los datos de la tabla periódica de los elementos químicos. Los titubeos de los alumnos que pasaron inicialmente al pizarrón, muestran que éstos todavía no tenían claro cuáles eran «los usos y expectativas de la maestra para esta clase» a pesar de que era un tema trabajado en la clase anterior. Esto contrasta con la eficiencia de los últimos seis alumnos que pasaron al pizarrón, quienes pusieron atención a las pistas que la maestra dio a los compañeros que les antecedieron y lograron *apropiarse en lo inmediato* de la lógica de la actividad. Lo anterior no significa que se dé una apropiación generalizada del procedimiento para calcular lo que el ejercicio requería; en una entrevista informal con los estudiantes de este grupo realizada algunos días después, me informaron que «más de la mitad del grupo había reprobado el examen sobre este tema»; el examen fue un ejercicio igual al del ejemplo, aunque con otros elementos químicos, realizado después de esta clase.

En este caso, se puede suponer en base a la dinámica de la clase, que la mayoría de los alumnos no arriban a lo que Heller llama una actitud teórica ante los contenidos académicos, es decir un trabajo de pensamiento relativamente autónomo, en tanto que el mismo puede alejarse momentáneamente de la praxis en el espacio y en el tiempo (Heller 1977: 334). La urgencia práctica de apropiarse de «los usos» que la maestra trae para esa clase aunada a la carencia de significación del contenido, pone en cuestión la posibilidad de apropiación. Para tener éxito en esa clase, de lo que los alumnos tienen que apropiarse prioritariamente es de cierta forma de manipulación del contenido, lo que no necesariamente implica una apropiación

ción del contenido mismo. Paradise (1979: 78) refiriéndose a las técnicas de manejo del contenido en la escuela primaria describe un caso similar.

Este es un buen ejemplo de cómo la habilidad didáctica (dominio del contenido, estrategia de enseñanza y manejo del grupo) de la maestra funciona con relativa eficiencia en términos de enseñanza de la lógica de la actividad, aunque con resultados dudosos en cuanto a la apropiación de los contenidos académicos. En este caso particular, el resultado era previsible dada la escasa significación del contenido para los estudiantes; la situación parece poco modificable con otras estrategias didácticas y en todo caso habría que valorar la habilidad de la maestra para que hubiera, al menos, una apropiación de la lógica de la actividad.

En este artículo no es posible desarrollarlo, pero es necesario señalar que ésta es una tendencia en las prácticas escolares de las secundarias mexicanas, sobre todo en las materias con altos índices de reprobación (matemáticas, física y química), por la selección de contenidos del curriculum formal que prioriza la lógica de las disciplinas y pone al margen el saber cotidiano de los estudiantes.

El esfuerzo adaptativo de los estudiantes

Intimamente ligado a lo anterior, se presenta el esfuerzo adaptativo de los alumnos como obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos. El paso de la escuela primaria a la secundaria implica en palabras de Heller que «el particular, cuando cambia de ambiente, de puesto de trabajo, o incluso de capa social, se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres. Aún más, vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos» (Heller, 1977: 23).

Esta situación para el caso de la escuela ha sido planteada por Jackson cuando señala que «la falta de semejanza entre los proyectos del alumno y los del profesor, pueden explicar en parte, la dificultad que algunos alumnos experimentan en adaptarse a la clase» (Jackson, 1975: 46).

Para ejemplificar lo anterior, se presentan dos fragmentos de entrevistas colectivas a alumnos de primer grado.

(Registro 890724 59-26p3)

- E. «A ver, y ¿qué se les hace más difícil? la primaria o la secundaria.»
 Aa2. «La secundaria.»
 E. «A ver, ¿por qué es más difícil? Adriana.»
 Aa2. «Porque tiene más materias, y porque en la primaria nada más era Ciencias Naturales y ahora es Física, Química y Biología.»
 E. «Y, ¿por eso se te hace más difícil?»
 Aa2. «Son más materias.»
 E. «A ti, Luis.»
 Ao1. «Lo mismo, porque, de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales nos sacaron más materias y nosotros todavía ni sabíamos ni qué era, pero las sacaron de la misma materia que teníamos en la primaria.»
 E. «Tú ¿qué piensas Aida?»
 Aa1. «Porque es un poquito más difícil la secundaria, ¿no?»
 E. «¿Por qué?»
 Aa1. «Porque llevamos más materias que tenemos que sacar adelante y en la primaria son menos.»

- Aa2. «Pues aquí, como son 12 maestros, cada uno tiene un carácter diferente y cada vez que entramos a cada clase hay que acoplarse uno al carácter del maestro, por ejemplo, si estamos en Inglés estamos muy bien, pero si estamos en Química, es un cambio muy duro.»

(Registro 890717 59-23p3)

E. «Y a ti, ¿qué te gusta más, la primaria o la secundaria?»

- Ao2. «La primaria, sí, porque ahí no dejaban tanta tarea y tú podías estudiar bien, estudiar todas las materias bien y aquí dejan mucha tarea en la secundaria y luego por decir, dejan tarea pero un montón así y al otro día tú tienes examen y no dejan estudiar porque tenemos que hacer la tarea para otro día y tenemos que estudiar y entonces ya tú ya vas estudiando a las 10, 11 de la noche, ya cansado, ya malhumorado, ya hasta tú ya no quieres estudiar a veces».

De estas entrevistas destaca lo que los estudiantes informan sobre la fragmentación curricular. En primer lugar, aparece la necesidad de acoplarse a cada maestro y a cada materia que se vive como «un cambio muy duro», en segundo término, la dificultad para cumplir con exigencias de diversa índole en tiempos limitados.

Para que el esfuerzo adaptativo de los estudiantes tenga éxito, éstos recurren a diversas estrategias. En información de campo se encontró que frecuentemente los estudiantes copian la tarea de los compañeros que sí la hicieron, otros la hacen durante el tiempo de las otras clases (cuidándose de no ser vistos por el maestro). En estos casos la urgencia práctica del cumplimiento formal y de la adaptación a las exigencias de cada maestro subordina, en términos de sobrevivencia en la escuela, lo que el trabajo escolar puede significar como apropiación de los contenidos académicos.

Este fenómeno podría ser la contraparte de lo que Pollard (1980) plantea en relación a los maestros cuando dice «Yo haría una distinción entre los aspectos relacionados con los intereses primarios, o bien las necesidades básicas, por las cuales se define la “supervivencia” personal del maestro, y los intereses secundarios, de “orden” y “enseñanza” que constituyen intereses instrumentales en función de determinadas metas...». El esfuerzo adaptativo, tal como ha sido descrito, mostraría que en relación a los estudiantes también sería necesario hacer esta distinción entre intereses primarios (relacionados con la sobrevivencia escolar) y secundarios (relacionados con el aprendizaje).

El énfasis en la evaluación formal

Para los estudiantes, la sobrevivencia en la escuela es fundamental: significa cumplir con las expectativas familiares, ser un adolescente común y seguir perteneciendo al grupo de pares que en esta época les confiere identidad. Lo más importante en ese sentido, son los resultados y éstos tienen que ver esencialmente con la evaluación de cada curso.

Por otra parte, los estudiantes, durante su estancia en la escuela secundaria, se apropian paulatinamente de los sistemas de usos de evaluación de cada maestro. Poco a poco intuyen que el éxito en las evaluaciones tiene que ver más con el cumplimiento oportuno (en el momento adecuado) con las expectativas de cada maestro, que con una apropiación real de los contenidos académicos.

El siguiente evento común es un buen ejemplo de la apropiación de los usos y expectativas de evaluación por parte de los estudiantes.

Se trata de una clase de Educación Cívica de segundo grado, que tiene lugar tres meses después de iniciado el curso. Después de la exposición de un equipo de cuatro alumnos sobre el tema del hombre primitivo, éstos entregan a sus compañeros un cuestionario que deben contestar en esa clase. Las características del cuestionario hablan por sí mismas de lo que el equipo expositor intuye sobre los usos del maestro para evaluar. Al revisar las preguntas, el maestro no hace ninguna observación y de hecho acepta el cuestionario elaborado por los alumnos como guía válida para el tema. A continuación se transcribe el cuestionario.

Completa las siguientes oraciones:

1. El hombre primitivo fue primeramente
2. El hombre primitivo fue más tarde.....
3. El hombre cuando fue sedentario tuvo que tener
4. El hombre actual también satisface sus necesidades creando.....
5. A medida que el hombre evolucionaba necesitaba más.....
6. El hombre primitivo cazaba con.....
7. El hombre cuando fue nómada se alimentaba de.....
8. Al hombre con sus propios esfuerzos le sería muy difícil producir.....
9. El hombre cuando era nómada no tenía una
10. El hombre actual satisface sus.....

En este análisis se parte de la idea de que en la escuela, se van construyendo significaciones compartidas a través de las prácticas. Una suposición válida es que la estructura del cuestionario corresponde a algún modelo utilizado por ese maestro o por otro, pero en todo caso es aceptado por el maestro de este grupo como significación compartida de evaluación. La característica fundamental del cuestionario es la textualidad (correspondiente a algún libro de texto) precisa y unívoca de las respuestas correctas.

La apropiación de la lógica de evaluación (énfasis en la textualidad precisa) por parte del equipo expositor, en este caso el formalismo del examen, muy probablemente subordina la posibilidad de trabajar los contenidos de manera profunda, lo que puede reforzarse por la posición de los estudiantes, en el sentido de que lo más importante son los resultados para la sobrevivencia en la escuela, es decir las calificaciones.

La evaluación es un obstáculo para la apropiación de los contenidos académicos, también por su frecuencia. No es extraño que múltiples actividades sean evaluables formalmente: desde la aplicación de exámenes, hasta la exposición de un tema, pasando por el cumplimiento de tareas o la resolución de ejercicios en clase. En este plano, para algunos maestros pareciera que la tarea central es evaluar, dejando poco espacio para el trabajo de enseñanza en algunos casos y en otros, convirtiendo la evaluación en la estrategia fundamental de enseñanza.

CONCLUSIONES

Se han descrito cuatro obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos. En esta parte final se intenta presentar algunas de sus relaciones con el trabajo cotidiano del maestro, actividad que condiciona y sirve

de nudo conceptual para los obstáculos descritos. Primero se describirán sintéticamente dos condicionantes de esa práctica docente, para después formular analíticamente el papel que juegan en relación con los obstáculos para la apropiación.

Las condiciones materiales del trabajo docente «no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres» (Rockwell y Mercado, 1986: 66).

De estas condiciones destaca la situación laboral del magisterio. Salario insuficiente, jornadas agotadoras casi en su totalidad frente a grupo, trabajo en varios planteles, grupos numerosos, etc. Un maestro que tiene 12 grupos y 600 alumnos, aunque quisiera conocer a sus grupos y alumnos, está imposibilitado para hacerlo. Esta situación, aunada a programas de curso muy extensos, tiene un fuerte peso de determinación sobre la práctica docente, aun cuando directores y maestros intenten hacer las cosas de otro modo en beneficio de sus alumnos.

Además de las condiciones materiales del trabajo, también conviene destacar dos tradiciones académicas del magisterio de secundaria que condicionan la práctica docente.

La identificación del maestro con el saber especializado de su disciplina, configura una práctica docente que toma poco en cuenta el saber cotidiano y los intereses de los alumnos, en tanto que la sobrevaloración del saber de su especialidad se convierte en núcleo de su quehacer (Quiroz, 1985). En buena medida el currículum formal vigente con sus altas dosis de especialización refuerza esta concepción.

La segunda tradición magisterial se refiere a la evaluación. La sobrevaloración del maestro del saber especializado de su disciplina en confluencia con la normatividad y las dificultades para conocer a los alumnos, han constituido una tradición de los maestros de secundaria que ubica la asignación de calificaciones como una de las tareas centrales de la práctica docente.

Las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones académicas del magisterio determinan en buena medida las posibilidades del trabajo escolar: los usos del tiempo, los estilos de docencia, los ritmos de la evaluación. Estas a su vez condicionan y se entranan con los obstáculos para la apropiación.

En la vida diaria del aula es observable cómo la distribución y el ritmo del tiempo (Quiroz, 1990) hace que los maestros tengan poca posibilidad de reflexionar sobre la significación de los contenidos para los alumnos y sobre el esfuerzo adaptativo que éstos realizan en la escuela. También genera, aunado al elevado número de grupos y alumnos que cada maestro tiene bajo su cargo, una tendencia hacia el predominio de la actividad (es necesario cumplir con lo programado) y a estereotipos de evaluación que tienen como finalidad esencial la asignación de la calificación formal y la economía de tiempo y esfuerzo, no por negligencia, sino porque en las condiciones de trabajo existentes no es posible hacerlo de otra manera.

Por otra parte, la identificación del maestro con su saber especializado le dificulta poner en duda la significación del contenido, cómo se deriva de lo que expresa un maestro de física, quien dice que «en todas las cosas están presentes los fenómenos físicos, por eso es importante que los alumnos

aprendan física». En entrevistas con maestros de otras materias, son reiteradas las respuestas en el mismo sentido. La diferencia de significación del contenido para el maestro y los alumnos deriva hacia una negociación, cuyo centro es la sobrevivencia escolar de los estudiantes, y cuya expresión frecuente es el predominio de la lógica de la actividad. Por otra parte también se refleja en el esfuerzo adaptativo de los estudiantes, ya que por la sobrevaloración que cada docente otorga a su materia, no es raro que se exagere en las exigencias a los alumnos. Esto queda ejemplificado con lo que en una entrevista relata un estudiante: «a veces cada maestro deja tarea como si su materia fuera la única».

Es quizá la evaluación, el proceso donde las condicionantes de la práctica docente y los obstáculos para la apropiación se articulan con mayor claridad. Se evalúa por la exigencia institucional de asignación de calificaciones, pero además se evalúa con una tendencia hacia el formalismo, por las condiciones materiales para realizar esta actividad y por las concepciones del magisterio sobre el papel de la evaluación en relación con el valor que otorgan a su saber especializado.

La conclusión central de este trabajo, es que en la secundaria mexicana actual, como tendencia, es poco compatible la sobrevivencia escolar de los estudiantes con la apropiación de los contenidos académicos. Esta incompatibilidad en buena medida está determinada por las características del currículum formal, las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones académicas del magisterio.

Notas

¹ Esta visión de los procesos escolares, que es referencia permanente en el artículo, es tributaria de una perspectiva conceptual sobre la escuela y la práctica escolar cotidiana desarrollada en el DIE durante más de diez años de trabajo de investigación, expuesta en J. Ezpeleta (1986) y Rockwell y Mercado (1986).

² Existen en el discurso y en la práctica etnográfica diferentes perspectivas, y en tanto que no es objeto de este trabajo su explicitación en detalle, conviene aclarar que se comparten en general, algunas de las posiciones sustentadas por Erickson (1986), Geertz (1987) y Rockwell (1987).

³ Este archivo de investigación incluye el trabajo de campo realizado por Cristina Hidalgo, adscrita a mi proyecto de investigación como estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación del DIE y cuya tesis de grado está en proceso de elaboración.

⁴ Es importante señalar que el currículum formal no sólo incluye conocimiento científico, sino también contenidos para la formación cívica, tecnológica, física y estética, además de información que en un sentido estricto no se puede adjetivar como científica.

⁵ En la época de formación magisterial de esta maestra, al egresar de secundaria se estudiaban cuatro años en la Escuela Normal para obtener el título de maestro de primaria. Para obtener el título de maestro de enseñanza media posteriormente se estudiaba alguna especialización disciplinaria en la Escuela Normal Superior durante cuatro años más; los requisitos para ingresar a ésta eran tener título de maestro de primaria, o en su defecto, tener certificado de bachillerato y hacer algunos cursos de nivelación pedagógica. Actualmente la formación de maestros de primaria o secundaria son licenciaturas alternativas con cuatro años de estudios después de cursar un bachillerato pedagógico.

⁶ Desde la perspectiva de esta investigación esto no significa una adscripción al concepto de «rol» de la sociología funcionalista o a nociones como autoridad pedagógica o violencia simbólica (Bourdieu, 1977:51) de las concepciones de la reproducción. Implica, más bien, una reconstrucción de las relaciones sociales particulares, en cada grupo, con cada maestro, a partir de la observación directa de los eventos cotidianos en el salón de clases.

⁷ Rockwell y Gálvez (1982) describen y conceptualizan de manera similar un evento en la escuela primaria: «a través de las respuestas de los niños notamos, por ejemplo, que los alumnos atienden simultáneamente dos niveles, uno representado por la lógica del contenido, del razonamiento que presenta la maestra, y el otro constituido por la «lógica» de la interacción

misma, en que la maestra fija reglas y rituales de participación, evalúa respuestas, da pistas, etc.». Un sentido similar tiene el concepto de lógica de la actividad, pero parece más pertinente para la construcción de esta descripción, en virtud de que los alumnos actúan no sólo en términos de una interacción con el maestro, sino también de una manipulación particular del contenido académico.

Referencias

- BOURDIU, P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- EDWARDS, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- ERICKSON, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona: Paidós.
- EZPELETA, J. (1986). *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- JACKSON, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- PARADISE, R. (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- POLLARD, A. (1980). «Teacher Interests and Changing Situations of Survival Threat in Primary School Classrooms». En: Peter Woods (Ed.) *Teacher Strategies, Explorations in the Sociology of the School*, London: Croom Helm, 34-59.
- QUIROZ, R. (1985). *El maestro y el saber especializado*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- (1990). *El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. y GALVEZ, G. (1982). «Formas de transmisión del conocimiento científico, un análisis cualitativo». *Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 42 97-139, México.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1986). *La escuela lugar del trabajo docente*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Extended Summary

This paper describes, from the perspective of ethnographic research, four obstacles to the appropriation of academic contents in secondary schools in Mexico. The study focuses on the social possibilities of students' appropriation of these contents.

The main hypothesis in this article, based on Agnes Heller's conceptualization of everyday knowledge, establishes that the students' appropriation of academic contents is only a possibility in school life. These contents cannot be integrated into the students' daily knowledge unless they relate to possible uses of scientific knowledge in everyday life. Scientific knowledge can be used as a guide to practical knowledge, to satisfy interests or curiosity, and as a requirement for certain social environments. Moreover the possibility of appropriation of academic contents competes with other necessary appropriations in daily school life.

The obstacles to the appropriation of academic contents can be defined as daily school processes which interfere with the effective integration of those contents into the students' daily knowledge.

Ethnographic records of classroom observations and interviews with teachers and students are used to analyze four obstacles: the level of the significance of the content, the predominance of the logic of the activity, the students' the adaptative effort and the emphasis on formal evaluation.

First the author analyzes how characteristics of the academic contents can become an obstacle to appropriation. Through a representative event, it can be seen how the possibility of appropriation diminishes when the contents offer poor potential with reference the three uses of scientific knowledge in daily life.

Second, in view of the lack of significance of the contents, there is a predominance of the appropriation of the logic of the activity. This means that the students, learn a form of manipulation of the content and not the content itself.

Third, what the fragmentation of the curriculum means to the students is analyzed in terms of their adaptative effort. The latter can become an obstacle as the students work towards trying to fulfill the teachers' demands, instead of learning the content.

In analyzing the emphasis on formal evaluation, it is shown how the importance attributed to getting good grades subordinates the possibility of in-depth work with the academic contents and becomes an obstacle for their appropriation.

Finally, the relation between the obstacles for appropriation and daily teaching practice is indicated. The author points out how the characteristics of the formal curriculum, the teachers' working conditions and their academic traditions intermesh to generate the situation described.