

ANTOLOGÍA BÁSICA

ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	7
UNIDAD I: ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL	9
Presentación	11
Tema 1. Perspectiva antropológica de la relación escuela-comunidad y cultura local	11
"El concepto de la comunidad". Ricardo Pozas Arciniegas ..	11
Tema 2. Los vínculos simbólicos de la relación escuela-comunidad (enfoque psicosociológico)	14
"Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional". Alicia Nora Corvalán de Mezzano	14
"Educación, amor y odio. Un conflicto institucional o ¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? vs. ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra?". Mirella Crema y Alicia E. de Guebel	26
Tema 3. Perspectiva sociopedagógica de la relación escuela-comunidad	29
"Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal". Sylvia Schmelkes y otros.	29
UNIDAD II. EL CURRÍCULUM Y LA CULTURA	53
Presentación	55
Tema 1. La experiencia de los alumnos como punto de partida para el currículum	56
"Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano". Francisco F. García y otros	56
Tema 2. La enseñanza como transmisión cultural y revaloración de la cultura local	82
"El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula". Ángel I. Pérez Gómez	82
"Diferentes enfoques para entender la enseñanza". Ángel I. Pérez Gómez	95
Tema 3. Contradicciones culturales presentes en el currículum (culturas minoritarias y escolarización mayoritaria)	98



"Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela". Ángel I. Pérez Gómez	98
"Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria". Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner	105
Tema 4. Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del docente	118
"Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado". Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner ..	118
UNIDAD III: LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	123
Presentación	125
Tema 1. La escuela como portavoz de las demandas de la comunidad	126
"La nueva gestión de los planteles escolares. Un sentido distinto de la administración de la educación pública". Primer Congreso Nacional de Educación	126
Tema 2. La relación escuela-padres de familia	153
"Hacia la construcción de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia". Laura Rebeca Pérez	153
Tema 3. Escuela, Derechos humanos, Educación ambiental y Salud pública	160
"Cómo educar en derechos humanos". Fernando Gil Cantero	160
"Cómo conciben, perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos". Carmelo Marcén y José M. Sorando	177
Tema 4. La participación de los grupos sociales en el financiamiento de la escuela	190
"El Compromiso nacional para el financiamiento de la educación". Primer Congreso Nacional de Educación	190



UNIDAD IV. LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	
APRENDIZAJE	205
Presentación	207
Tema 1. La recuperación de la historia de la escuela y la comunidad	208
“Mi pueblo durante la revolución: un ejercicio de memoria popular”. Guillermo Bonfil Batalla	208
“De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales”. María José Acevedo y Alicia Mezzano	214
“Los talleres de historia barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal 1985-1991”. Liliana Barela y otros	217
Tema 2. Circunstancias históricas en la vida de los niños en la escuela	220
“Una maestra, un pueblo”. Víctor Orozco	220
Tema 4. El papel de la microhistoria y de la historia del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje	231
“Aprendizaje de la historia: más allá del aula”. Henry Pluckrose	231
BIBLIOGRAFÍA	250



PRESENTACIÓN

Esta antología fue diseñada como un "Modelo para Armar" (Julio Cortázar) con la intención de que la formación del profesor-estudiante se constituya con sus saberes, los de los asesores y los de su comunidad.

Este planteamiento se basa en el principio de que el profesor-estudiante le da sentido al conocimiento de la relación escuela-comunidad-cultura al ampliar y sistematizar el conocimiento de aquello que de manera inmediata lo rodea y que configura sus circunstancias y sus procesos.

Parafraseando a un pensador español se diría "el maestro es él y sus circunstancias"... el modelo sólo se completa en ese ir y venir entre lo que piensa y hace el maestro, entre lo que lee, analiza y contrasta, entre lo que siente, piensa y actúa.

Toda lectura es entonces resignificada por quien realiza el acto de leer el texto o, como en este caso, los textos. Quien ordena, organiza, sistematiza y da sentido a la información es el profesor-estudiante; por esto, la antología es sólo un pretexto para la reflexión y la reordenación de los saberes y haceres de quienes se adentran en este "Modelo para Armar" las relaciones entre la escuela, la comunidad y la cultura local.

El análisis en torno a la problemática de la relación escuela-comunidad ha sido abordada en diferentes períodos de nuestra historia: José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, la Escuela Rural Mexicana, Emilio de la Fuente, etc. Las lecturas de estos períodos han sido analizadas en otros espacios de formación por lo que se decidió no incluirlas en esta antología.

Además, en los cursos de otras licenciaturas para los maestros en servicio, diseñados en la UPN, se pueden encontrar algunas de ellas como por ejemplo "Formación Social Mexicana" I y II de la Licenciatura en Educación Básica, Plan '79 (LEB '79), en "Escuela y Comunidad" de las Licenciaturas en Preescolar y Primaria, Plan '85 (LEPEP'85) o en "Sociedad y Educación" I, II y III en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan '90 (LEPEPMI'90).

Una de las preocupaciones en la orientación de estas lecturas fue recuperar la diversidad y la pluralidad de enfoques que se plantean alrededor de este objeto de estudio. De hecho se incorporan teorías y metodologías que pueden ser complementarias o no entre sí para el abordaje de los temas de cada Unidad.

El criterio para la selección de las lecturas fue incorporar nuevos enfoques teórico-metodológicos que hacen un replanteamiento de las relaciones entre la comunidad, la escuela y la cultura local; destacan entre ellos: el psicosociológico, el sociopedagógico y el antropológico social. Estos enfoques ponen mayor atención en aquellos elementos que hacen al entorno o a lo microsociedad, analizando los procesos en una perspectiva que combina y articula lo subjetivo, lo privado, lo social, lo público y lo económico en una concepción holística de la realidad.



En el mismo sentido se recuperan algunos textos que hacen referencias de los aspectos regionales y del entorno inmediato. Cabe señalar la dificultad que entraña seleccionar un conjunto de lecturas para un curso como el de "Escuela, Comunidad y Cultura Local en..." que puedan ser adecuadas a nivel nacional y regional a la vez.

Es por eso que se resolvió resaltar aquellos textos que sirvieran como ejemplo o fundamentación teórico-metodológica en las antologías básica y complementaria. Una de las tareas para quienes quieran profundizar en el laberinto del conocimiento de "aquello que por cercano nos es lejano" es la de ir formando un acervo de textos que den cuenta de esta realidad inmediata y los cuales sirven para profundizar sus dimensiones histórico, social y cultural o como material de apoyo didáctico en aquellos temas o procesos de construcción del conocimiento del niño que así lo requieran.

También se integran textos que hacen referencia a experiencias y contextos no nacionales, los cuales nos sirven para establecer la posibilidad de comparar y contrastar con nuestros propios procesos y recuperar de ellos, aquello que por pertinente y factible sea posible de aplicar en la comunidad, el barrio, el pueblo, el municipio y/o la delegación.



ESCUELA,
COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL
.....



PRESENTACIÓN

Las lecturas incluidas en esta Unidad responden a la necesidad de esbozar las diferentes perspectivas que abordan las relaciones entre la escuela, la comunidad y la cultura local.

De esta manera, la lectura de Ricardo Pozas Arciniegas responde a un análisis que tradicionalmente había explicado la conformación de la comunidad en su dimensión antropológica. Fue seleccionado ya que constituye una visión que ha permanecido en el desarrollo de los estudios de la comunidad, convirtiéndose en un clásico de la literatura especializada.

Para abordar la noción de cultura se incorporan los textos de Corvalán y Mirella Crema que permiten abordar dimensiones particulares de cómo los sujetos viven, participan, cambian y sostienen procesos de construcción cultural. Estos trabajos se derivan de la necesidad de explicitar los procesos subjetivos de aculturización y culturización de los grupos sociales, las instituciones, y de la sociedad en su conjunto. Responden a un enfoque psicosociológico que privilegia a la psicopedagogía institucional.

El texto de Sylvia Schmelkes da cuenta de la utilización de elementos metodológicos para abordar la participación comunitaria en la escuela rural básica formal. Es un claro ejemplo de cómo se expresan las relaciones entre escuela y comunidad en el medio rural, desmenuzando problemas, situaciones, concepciones, actitudes, habilidades, valores que se comparten y confrontan.

TEMA 1. *Perspectiva antropológica de la relación escuela-comunidad y cultura local.*

LECTURA: EL CONCEPTO DE LA COMUNIDAD*

PRESENTACIÓN

El autor inicia por hacer un recorte conceptual del término comunidad teniendo en cuenta, para ello, el sentido amplio y restringido considerando su grado de avance, su ámbito geográfico y religioso; para arribar posteriormente a una definición y señalar cuáles son sus componentes.

* Ricardo Pozas Arciniegas. "El concepto de la Comunidad". Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1964. pp. 21-24.

El concepto de la comunidad

Se empezará por limitar el término "comunidad" al campo en que habitualmente se le utiliza.

En un sentido amplio, el concepto de comunidad se utiliza para nombrar unidades sociales con ciertas características especiales que le dan una organización dentro de un área delimitada. Cuando se habla de la comunidad nacional, de la comunidad de países latinoamericanos, de la Comunidad Británica, de la comunidad de habla hispana, se alude a unidades sociales más o menos amplias, que tienen uno o varios rasgos o elementos en común: el idioma, los intereses económicos o una tradición idéntica.

Puede también considerarse comunidad, un grupo de personas que se encuentran sometidas a las mismas normas para regir algún aspecto

de su vida, como la comunidad formada por la Iglesia Católica o una comunidad profesional.

Un concepto más restringido de comunidad se refiere a la convivencia próxima y duradera de determinado número de individuos en constante interacción y mutua comprensión. Los sujetos que viven en una comunidad, coordinan sus diferentes actividades, configurando estructuras sociales para satisfacer sus necesidades; la familia, la mayordomía, el grupo de trabajo, el partido político, son estructuras de la comunidad.

El análisis de la comunidad para el desarrollo se hará considerando los núcleos locales de población rural que viven etapas retrasadas del desarrollo social y económico a causa de la baja tecnología que emplean en la explotación económica, por ignorar los adelantos logrados en el mantenimiento de la salud, por conservar formas rezagadas de organización política y social, por carecer de los servicios públicos más indispensables y por desconocer su potencialidad creadora, sus fuerzas de progreso, y por no saber cómo usar mejor sus recursos.

La comunidad puede ser una localidad o un conjunto de localidades pequeñas. Cuando la población vive dispersa, como en el caso de los pueblos mayenses, que mantienen un centro político-religioso y multitud de pequeños parajes, hay que considerar al pueblo así estructurado como una comunidad. Una estructura semejante puede darse con la formación de un núcleo de población y un conjunto de unidades pequeñas integradas al núcleo central.

En otros casos la comunidad está incrustada en un centro de población compacto, ligado sólo en el espacio geográfico, pero desarticulado por sus características peculiares del gran núcleo; algunos barrios de ciudades funcionan como comunidades; el barrio de Custitali, de San Cristóbal las Casas, puede considerarse como comunidad de este tipo. En otras ocasiones dos o más comunidades pueden integrar un centro o núcleo de población como ocurre con el poblado de Nativitas, Tlaxcala, donde están unidas en bloque compacto tres unidades de po-

blación antagónicas que presentan las características de tres comunidades distintas.

La estructura más generalizada de comunidad es un pequeño centro de población rural compacto y un tanto aislado. Considerando lo anterior, la comunidad se ha definido de muchas maneras, pero para los objetivos de este análisis, se hará en forma dinámica y funcional: se considera a la comunidad como un núcleo de población con unidad histórico-social, con autonomía y estabilidad relativas, cuyos miembros están unidos por una tradición y normas formadas en obediencia a las leyes objetivas del progreso.

Cada comunidad está integrada por los siguientes componentes:

1. Un grupo de individuos con un pasado común del que se desprenden relaciones y normas de conducta con intereses comunes, con un sentido de solidaridad que a veces es muy profundo y que se traduce en un etnocentrismo aislante, y formas de control social que comprenden a todos los miembros.
2. El grupo que forma una comunidad, ocupa un territorio delimitado. Por ser la tierra la fuente de trabajo, el territorio de la comunidad se destina a dos funciones: una destinada a la construcción de las viviendas, servicios y anexos constituyendo las pequeñas unidades rurales como parcelas, solares, parajes, manzanas, huertas, etc., en que se divide el área poblada de la comunidad; otra destinada a la agricultura y a otras actividades de explotación rural como ganadería, explotación de bosques, etcétera.
3. El grupo humano que constituye una comunidad satisface sus necesidades básicas de alimentación, vestido, vivienda, seguridad y recreación utilizando las experiencias que se materializan en una serie de habilidades para la caza, la pesca, la agricultura, las artesanías, las industrias; así como con un equipo de utensilios, herramientas y máquinas. Todo esto constituye los recursos técnicos de la comunidad. Los recursos téc-



nicos son determinantes para el desarrollo de la comunidad.

4. La conservación y la reproducción de la vida humana en la comunidad, la seguridad individual, del grupo y el control de las diversas tendencias, se hacen en forma organizada. La organización para satisfacer las necesidades fundamentales de los miembros de la comunidad no es diferente de la organización que se encuentra entre las otras estructuras sociales. El hombre, en cualquier tipo de sociedad, se organiza en grupos como la familia, el barrio, el gobierno, la iglesia, para satisfacer sus necesidades. Cada comunidad está organizada en forma espontánea en grupos y cada comunidad puede organizar conscientemente nuevos grupos o subgrupos para satisfacer mejor sus necesidades.
5. En casi todas las comunidades se advierte una separación a manera de estratos o capas en la población, que se caracterizan por su origen: indios, mestizos, criollos, extranjeros; por su participación en las actividades productivas de la comunidad: peones y patronos, ejidatarios y acaparadores, prestamistas, comerciantes, etc. Estos estratos sociales funcionan casi siempre con intereses opuestos y antagónicos, y en sus relaciones se halla la dinámica del desarrollo.

Resumen

Se ha limitado la definición de comunidad a aquellos pequeños centros de población rural que viven etapas relativamente atrasadas, y que constituyen la generalidad de los núcleos locales de la población agrícola del país.

Las distintas formas de poblamiento: grupos de casas dispersas, o agrupadas en núcleos compactos, o que forman parte de un centro de población más grande, constituyen las formas en que se presenta una comunidad, pero el contenido del concepto radica en una tradición, unidad y autonomía relativa del grupo, que funciona con una vida social organizada, apegada a normas consuetudinarias de progreso.

Se consideran cinco componentes en una comunidad: 1. el grupo con una serie de relaciones internas comunes, que se han formado a través del tiempo; 2. el territorio que ocupan los miembros de la comunidad; 3. Los recursos técnicos, que consisten en conocimientos, experiencias y herramientas para satisfacer las necesidades fundamentales; 4. una serie de estructuras organizadas para satisfacer las necesidades del grupo; 5. una estratificación social a veces con intereses comunes, pero en la mayoría de los casos, con intereses opuestos y antagónicos.



TEMA 2. Los vínculos simbólicos de la relación escuela-comunidad (enfoque psicosociológico).

LECTURA: RELEVANCIA DE LA NOCIÓN DE CULTURA DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL*

PRESENTACIÓN

El trabajo tiene una concepción histórico-social-psicoanalítica, esta perspectiva nos permite hacer una lectura nueva a la noción de cultura.

De lo anterior se desprende el siguiente criterio "es tan estrecha la integración entre individuo, sociedad y cultura y tan continua su acción recíproca, que el investigador que intente actuar con alguna de esas entidades sin tomar en consideración las otras dos pronto llegará a un callejón sin salida".

En otro nivel de análisis, centrándose en el aparato psíquico, alude a una técnica evitativa del sufrimiento: la sublimación técnica que acrecienta el placer del trabajo psíquico intelectual reorientando los fines racionales.

Así, la lectura presenta las cuestiones de orden psicológico que contribuyen a conformar lo simbólico de toda formación cultural.

RELEVANCIA DE LA NOCIÓN DE CULTURA DESDE EL ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL

INTRODUCCIÓN

El tema cultura ha sido y es tratado intensa y extensamente por distintas disciplinas de las cuales se nutre la Psicología Institucional para investigar y operar con Instituciones.

Tema complejo que nos enfrenta con algunas fundamentales líneas de pensamiento desde autores que pertenecen a la tradición filosófica, al campo de la sociología, de la antropología cultural, del psicoanálisis.

No hay *una* cultura sino *culturas*. Culturas de dominación, culturas sojuzgadas, culturas integradas, culturas cristalizadas.

El hombre crea su cultura, labra, cultiva y así *hace* y *se hace*. Es creador de cultura y objeto de cultura a la vez.

En la historia de la humanidad este "hacer haciéndose" empieza con la creación de sus primeros instrumentos. Con las primeras creaciones fundamentales de su vida: el fuego, la choza, su lenguaje, la vida en colectividad...

Y es por su capacidad de producir que llega a pensarse a sí mismo y a sus productos culturales con sus múltiples significaciones, creando, miles de años después, el instrumental necesario para entenderse, construyendo así las disciplinas mencionadas.

Dice Linton¹: "toda sociedad participa de una cultura, la perpetúa y modifica; pero, en último análisis, toda sociedad no es sino un grupo de individuos".

Dicho autor ya planteaba la necesidad de integrar los conocimientos que los antropólogos poseen acerca de las culturas, los sociólogos acerca del sistema estructural de las sociedades

* autora Nora Corvalán de Mezzano. "Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional", Buenos Aires. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la U.B.A., mimeo, 1991. 20 p.



y los psicólogos en lo que atañe al campo de la conducta humana.

"Personalidad, cultura y sociedad son *configuraciones** en tanto la acomodación a normas de conjunto como su organización son más importantes que cualquiera de sus partes constitutivas".

De tales configuraciones trataremos más adelante —desde la vertiente psicoanalítica— cuando abordemos el tema de los mitos institucionales y los argumentos fantasmáticos.

Cada formación socio-cultural, según algunos antropólogos evolucionistas, como Darcy Ribeiro son constelaciones "particulares de ciertos aspectos del modo de adaptación a la naturaleza, de ciertos atributos de su constelación social y de ciertas calidades de su visión del mundo".

"En una sociedad considerada históricamente en cierto lugar y tiempo, esos tres sistemas (se refiere al adaptativo, al asociativo y al ideológico), en su carácter de cuerpos simbólicos de pautas socialmente transmitidas de generación en generación, forman su cultura."

Los tres sistemas a los que se refiere son:

- El adaptativo: comprende el conjunto integrado de modos culturales de acción sobre la naturaleza.
- El asociativo: comprende los modos estandarizados de reglamentación de las relaciones interpersonales.
- El ideológico: comprende las técnicas productivas, las normas sociales como saber abstracto, las formas de comunicación simbólicas como el lenguaje, los cuerpos de conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad, creencias, valores.²

¿Qué pulsiones se subliman, qué oficios y profesiones instituidas canalizan y moldean cada particular sociedad según su estructura social, económica y política? ¿Y según la estruc-

* El subrayado es mío.

tura libidinal? Dado que también ella es sustentadora de cada formación cultural.

La inclusión explicativa de las series complementarias nos es útil para entender cómo ciertas instituciones (organizaciones o normas y valores) actúan como factor desencadenante en un campo propicio individual (predisposición).

Es decir que se produce un cruce entre la historia cultural y la historia personal, dando como síntesis el ejercicio de cierto rol; la constitución de cierta organización, en fin, la plasmación cultural que adquiere múltiples formas posibles.

Se hace realidad una fantasmática colectiva e individual a la vez. Mito social y fantasía individual. Libido individual y libido colectiva.

Así es como en nuestra cultura occidental el fantasma de salvación * toma diversas formas (coincidentes con las diferentes culturas coexistentes) que algunos individuos plasman en ideas transformadoras con afán liberador colectivo y otros con afán de dominio sojuzgador.

ACERCA DE ALGUNAS CULTURAS INSTITUCIONALES

Queremos mencionar un trabajo pionero que incluyó la noción de cultura en Psicología Institucional, es el de E. Jaques. Esta experiencia la realizó sobre una comunidad industrial, con un enfoque de teoría de campo y una duración de tres años. En 1947 se iniciaron las tratativas entre los directivos de la fábrica y el equipo de investigación de la Clínica Tavistock, publicándose este trabajo en 1952.³

Pasemos ahora a analizar culturas empresariales de algunas instituciones de Japón y de Estados Unidos, desde una concepción histórico-social-psiconalítica.

* Se desea salvar una cultura como símbolo de una mujer a la que se intenta salvar.



Las culturas están ligadas a factores económicos y psicológicos en interjuego, tal como se advierte en el manejo de las empresas modernas de Japón. Han logrado un nivel de consenso en la toma de decisiones, transmiten una convicción psicológica de seguridad a sus empleados y una fuerza de trabajo y un costo de mano de obra flexibles y adaptables⁴.

También establecen diferencias en necesidades y deseos en los distintos sectores de obreros y empleados. Por otro lado el personal mantiene un "entrenamiento continuo" —tanto los empleados como los directivos— hasta que se retiran, cuyo objetivo no es el ascenso sino la obtención de resultados.

Parece que el "patrón japonés es más realista, y concuerda más con todo lo que sabemos sobre el aprendizaje"^{5 y 6}.

Otra característica está referida a la importancia que se le otorga al empleado de mayor edad. Por un lado es considerado más productivo, por otro, una vez retirado a los 55 años, se lo emplea como trabajador "temporal" con lo cual se consigue sostener un costo de mano de obra flexible y adaptable si la producción y la venta no son favorables a la economía empresarial.

Detengámonos en una reseña acerca del término "samurai": "voz japonesa: servidor. Vasallo de un barón o 'daimyo'. Al principio era un simple campesino que acompañaba a su señor a la guerra; pero con el tiempo la diferencia entre Samurai y campesino fue acentuándose, hasta convertirse el primero en miembro de una casta militar consagrada al ejercicio de las armas. No poseía tierras, pero recibía de su señor una paga en arroz. A partir del siglo XVII y tras la ascensión de los Tokugawa al Shogunato*, el samurai perdió importancia debido a que se había restablecido el orden en el país. Entró a formar parte de la corte del daimyo y se convirtió en mayordomo de sus posesiones. Su nacionalismo y su odio contra el shogun, que había provocado la ruina de su clase, le colocaron al frente del movimiento favorable a

(Shogun: generalísimo).

la restauración del Emperador (1868). Sus emblemas de casta eran una espada larga y otra corta. Tenía derecho de vida sobre el pueblo y se regía por un código estricto, el Bushido. Para expiar sus crímenes y escapar a la desgracia, el samurai contaba con el Harakiri. El Japón moderno revivió el código Bushido en su ejército regular".⁷

"...los japoneses aplican sus propias tradiciones al trabajo en los negocios y en la industria. Los samurai se adiestraban permanentemente en la esgrima y la caligrafía. Los maestros de las escuelas japonesas de pintura mantienen su destreza y su creatividad pasando horas diarias dedicadas a la copia. Así como esos antepasados, los actuales negocios e industrias japonesas mantienen un entrenamiento vitalicio, que además de un aprendizaje permanente persigue otras finalidades tales como evitar una especialización y departamentalización extremas. Es decir que tienden a una visión o conocimiento del conjunto de la organización, de las distintas áreas departamentales.

Es interesante advertir cómo la cultura de un pueblo pone su marca —atravesando los tiempos— en el sistema empresarial tanto en las *funciones ejercidas* como en los *nombres* utilizados. Los miembros de la gerencia media ejercen sus funciones de padrinos de jóvenes ejecutivos promoviendo su ascenso, a la manera como se organizan los samurai hace siglos. El presidente de la empresa es llamado "banto" que significa oficial mayor.

Esto muestra muy claramente la subsistencia milenaria de la forma organizativa militar que atraviesa tan modernas empresas. El significado psicológico del padrino-consejero de esos jóvenes empleados posibilita entender la estructura libidinal que se construye, dado que cada padrino puede tener bajo su custodia y seguimiento a un alto número de ahijados.

El carácter de padre poderoso, cercano y permanente que tiene el presidente, cuya fun-



ción es el desarrollo, la selección y la colocación de gerentes juniors, muestra una nítida trama fantasmática colectiva similar a la horda, donde fuertes lazos libidinales une a los jóvenes entre sí y con su jefe.⁸

La elección del padrino (mayor de 45 años, egresado de la misma universidad que su ahijado y que no compite con su protegido) las funciones que se le otorgan como consejero asesor, formador, hacen nítida la trama fantasmática que parece ser facilitadora de niveles de comunicación empresarial.

Posiblemente la empresa proporciona como cuerpo materno en el que cada uno de estos jóvenes profesionales reencuentra al Padre (protofantasías de reencuentro del padre en el claustro materno).

Nos preguntamos si la necesidad de restablecer esa trama fantasmática particular de la tradición japonesa, proveniente del clan militar de los samurai no irá más allá de las necesidades empresariales, dando cuenta por añadidura de algún proceso social latente en la actual cultura japonesa.

Por otro lado, ligado intrínsecamente a los valores y formas de encarar la vida de una sociedad —país, empresa, hospital— aparece el tema del liderazgo y cómo ejercerlo.

El clásico dilema del liderazgo (autoritario versus democrático) se asienta en profundas raíces culturales formadas por los valores económicos, políticos, religiosos e ideológicos que sustentan cada particular sociedad.

El tema del liderazgo no puede abstraerse, para ser coherentes con una visión totalizadora del campo —en el sentido Lewinianiano— del conjunto de participantes o miembros liderados.

Del consenso que ellos otorguen o no a cierto tipo de liderazgo también dependerá su ascensión y ejercicio.

Pero dejemos por el momento este tema y volvamos a las empresas japonesas.

Parece estar altamente libidinizado el hecho de que padrino y ahijado provengan de una misma institución; esa cultura compartida pretérita a su vez podrá facilitar los lazos y

los niveles de entendimiento presentes. Suponemos que el argumento fantasmático que ya señalamos en cuanto a haber compartido un mismo “claustro universitario” viene a expresar las fantasías de búsqueda de un cuerpo materno en común para padrino y ahijado.

Los mitos contribuyen a crear una armonía de conjunto, su elaboración es una técnica para conseguir una integración social. Tanta es su importancia que algunos autores norteamericanos los denominan “edificadores institucionales”. Podemos agregar que instituyen colectivamente una “novela familiar” —empresarial— donde la empresa corresponde o sustituye a sus padres reales, siendo aquella representante de padres poderosos.

Acerca del ejercicio del liderazgo dicen que: “El arte del liderazgo creativo es el arte de edificar la institución, de restaurar los materiales humanos y tecnológicos para formar un organismo que refleje valores nuevos y perdurables”.

Un medio de conocer los valores compartidos es a través del análisis de los informes anuales y otras publicaciones de las instituciones abordadas.⁹

Muy inteligentemente estos autores advierten el fracaso experimentado en las compañías norteamericanas para aumentar la producción y crecer empresarialmente aplicando técnicas racionales (administración de empresas, avances tecnológicos, planificaciones estratégicas minuciosas, etc.). Preocupados por el éxito japonés en cuanto a la administración Peters y Waterman Jr. proponen no aplicar modelos tayloristas, cuantificables, abstractos e inhumanos.

Dicen: “No existe ninguna solución estructural buena, que no tenga en cuenta consideraciones humanas, y viceversa... Nuestra investigación nos enseñó que cualquier enfoque inteligente de la organización tenía que abarcar y considerar como interdependientes por lo menos siete variables: estructura, estrategia, personal, estudio de administración, sistemas y procedimientos, conceptos rectores y va-



lores compartidos (por ejemplo, cultura) y las fuerzas y aptitudes actuales y esperadas de la corporación".

Proponen "recuperar" la organización "intratable, irracional, intuitiva e informal" que ha sido durante tanto tiempo rechazada "y tiene tanto que ver (o más) con la forma en que las cosas funcionan (o no funcionan) en sus compañías, como las estructuras y estrategias formales".

Hicieron una selección de más de sesenta empresas que estudiaron entre 1979 y 1980 caracterizadas por ser "excelentes", definidas como grandes compañías que no cesan de innovar en cuanto a la producción de artículos y especialmente en lo que respecta a una especial habilidad para reaccionar frente a mínimos cambios en su ambiente.

Realizaron entrevistas intensivas y estructuradas con aproximadamente 30 empresas; la otra mitad las estudiaron inicialmente por medios secundarios: noticias de prensa e informes anuales de los últimos 25 años.

Encontraron en todas ellas abundantes historias, leyendas, creencias, lemas y mitos. Una verdadera cultura organizacional forjadora de valores.

Historian brevemente diversos enfoques y se ubican a sí mismo dando prioridad a una comprensión y abordaje de la cultura organizacional. Ponen el acento en los trabajadores de una empresa y no en las condiciones de trabajo o el contexto, dado que entienden que atender a aquellos es lo que produce un mayor rendimiento.

Su posición no es racionalista, la emparentan históricamente con la línea de investigación de Elton Mayo (1930).

Encontraron ocho atributos que distinguen a las empresas "excelentes":

1. Predisposición a la acción.
2. Acercamiento al cliente.
3. Autonomía y espíritu empresarial.
4. Productividad por el personal.
5. Movilización alrededor de un valor clave.
6. Se dedican a lo que saben hacer.

7. Estructura simple y poco personal.
8. Flexibilidad y rigor simultáneos.

De alguna manera todas estas características están ligadas a creencias y valores pero especialmente el punto 5° apunta a una filosofía que sustente la organización con fuerza y coherencia. En este aspecto la necesidad, para que una empresa alcance la excelencia, se asienta en creencias firmes en las que basa su política y accionar.

El acatamiento a esas creencias, la fuerte motivación que provocan los valores sostenidos (de orden, estéticos u otros), la convicción que un líder transmite en cuanto a ideas y acciones realizadas, los mitos unificadores del conjunto constituyen una trama cultural por excelencia.

Adrew Pettigrew considera el proceso de formación de la cultura como el primer papel de la administración: "El líder no crea solamente los aspectos racionales y tangibles de la organización, como la estructura y la tecnología, sino que es igualmente el creador de símbolos, ideologías, de un lenguaje, de creencias, rituales y mitos" 9.

Vale comentar nuestra opinión acerca de estos autores. También ellos son productos culturales de la sociedad norteamericana. Su léxico: "excelencia de las empresas", su interés: cuidar el nivel productivo aprovechando las mejores condiciones de los integrantes de la empresa muestra una dificultad para aunar los intereses colectivos y los individuales predominando los de índole corporativista.

Demuestran una sagacidad a nivel de observación y descripción de los hechos sociales junto con un interés profundo en el éxito económico de las empresas que abordan.

Es muy aprovechable ese nivel observacional para profundizarlo con hipótesis psicoanalíticas que Freud desarrollara.

Puntualizamos algunas citas del texto "En busca de la excelencia..." y lo acompañamos de las interpretaciones psicoanalíticas que nos sugieren.



- Pág. XX: Las empresa caracterizada por su "excelencia" parece ser fantaseada como poderosa madre nutricia.
- Pág. XXII: Las compañías funcionan como *tribus*, compartiendo una misma cultura, plegándose a ritos y valores compartidos. Usan términos colectivos tales como *colmena*, u otros que aluden a instituciones como La Marina al llamar a sus empleados "miembros de la tripulación".
- Pág. XXIII: Se estimula la competición: las raíces inconscientes edípicas de lucha y rivalidad con el padre o con los hermanos son aprovechadas comercialmente.
- Pág. XXIV: La cantidad de anécdotas recogidas por los autores permite confirmar que son precisamente esos mitos transmitidos oralmente los que van construyendo imaginariamente la trama tribal de estas organizaciones.

Las fantasías ambiciosas que la sociedad actual vehiculiza colectivamente en este tipo de empresas exitosas son factores de sostén libidinal.

Parece acertado que los autores pongan en tela de juicio el uso exclusivo de herramientas de administración para comprender el éxito de esas organizaciones. Las eficiencias, el aumento de la calidad de los productos, el bienestar de los miembros que participan en resoluciones de la organización, no pueden ser explicados por la tradicional teoría de la administración, sino por una teoría social y económica sólida, que desde una visión enriquecida por la sociología, la antropología, la psicología social, etc. permita una visión más abarcativa.

Una dimensión social (hablan de tribus-ritos-valores) y una dimensión fantasmática (colectiva e individual) posibilitan una comprensión más realista de estas instituciones, si además se las ubica en la más amplia cultura social, en tiempos y lugares determinados.

Sabemos desde el psicoanálisis —y estos autores parecen incorporarlo aunque no explícitamente— que toda institución "propone" moldes argumentales y configuraciones fantasmáticas y a través de ellos los deseos inconscientes individuales pueden llegar a realizarse, con el consenso social que toda institución posee (sea ésta una institución material, una práctica profesional, un modo de vida, una obra artística, una propaganda comercial, etc.).¹⁰

Lo que parece no ser incluido por estos consultores es una visión de la sociedad y la cultura norteamericana actual que contextúe, críticamente o no, estas formas culturales restringidas de las instituciones estudiadas.

Razones de índole económica inquietaron al estamento gerencial en Estados Unidos y, en el enfrentamiento con una potencia en rápido avance (Japón), desplegaron una puja titánica por el poderío comercial, con un intento de transculturación: adoptar prácticas japonesas de administración omitiendo las diferencias culturales.

La actual línea de investigación retoma la de los años 30, siendo continuación de la postura de Elton Mayo¹². En ese sentido ponen el acento —aplicando el desarrollo histórico que Lévy-Leboyer puntualiza acerca de las teorías en psicología de la organización, en la relación de los hombres entre sí en el trabajo. Por otro lado parecen no desarrollar del todo un modelo de organización como sistema abierto, solo parcialmente. Si se la concibe como sistema abierto se remarca la relación entre trabajo, organización y medio exterior y considero que esta última variable no está suficientemente considerada.

Si analizamos como producto cultural este texto de las empresas privadas, públicas, de lucro o de servicio, advertimos que se corresponde perfectamente con nuestra real sociedad actual. Afán brillante de éxito y bienestar socio-económico tras el logro de status y prestigio social, son valores primordiales que signan también el recorrido de algunas investigaciones y aplicaciones técnicas como las relatadas en el libro "En busca de la excelencia"...



Estas experiencias de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos —que como consta en el precinto— tiene ya una tercera edición y muchas semanas “exitosas” en tanto estuvo en la lista de “best-sellers” de dos medios periodísticos argentinos, es un claro exponente de nuestro medio social y las ideologías sustentadas por ciertas culturas.

Dicen muy explícitamente los autores que “Las compañías excelentes *explotan* *, *si se quiere, las necesidades más hondas** de cientos de miles de individuos, y su éxito refleja, sin que ellas mismas lo sepan, una base teórica sólida. Agregan que aquellas “aceptan el aspecto más primitivo y emocional (bueno o malo) de la naturaleza humana y se aprovechan de él”.

Esa base teórica podemos suponerla ligada a conceptos psicoanalíticos justamente porque para las propias compañías puede funcionar desde lo inconsciente constituyendo un conocimiento latente y precisamente por eso tan efectivo. Lo inconsciente produce efectos fuertes que cada organización puede usar en su propio provecho otorgándole un determinado sentido ideológico según las metas y valores que elija.

Pero es válido inquietarse por el sufrimiento humano y entonces nos preguntamos si esa fuerza que estas culturas institucionales poseen y transmiten a sus integrantes desaparecieran por razones de diversa índole, qué consecuencias psíquicas provocaría en sus empleados esa abrupta pérdida de ilusión oceánica.

¿Quizás el pánico colectivo se haría evidente tras el resurgir de esquemas argumentales ligados a fantasías terroríficas de castración?

Entremos en el texto de Deal y Kennedy “Las empresas como sistemas culturales. Ritos y rituales de la vida organizacional”**. Transcribimos un párrafo para empezar a ubicarlo:

La cultura, según la definición del diccionario Webster es “el patrón integrado del com-

portamiento humano que incluye el pensamiento, los actos, el habla y los artefactos, y depende de la capacidad del hombre para aprender y para transmitir conocimiento a las generaciones siguientes”.

“Cada negocio, de hecho cada organización, tiene una cultura. En ocasiones se encuentra fragmentada y es difícil percibirla desde fuera: algunos de sus empleados son leales a sus jefes, otros al sindicato y a otros les importan sólo sus colegas que trabajan en los territorios de ventas del Noreste. Si se les pregunta a los empleados por qué trabajan, contestarán: ‘porque necesitamos el dinero’. Por otro lado, a veces la cultura de una organización es muy fuerte y cohesiva; todos saben cuáles son las metas de la corporación y trabajan para lograrlas. Bien sea vigorosa o débil la cultura ejerce una poderosa influencia en toda la organización; afecta prácticamente a todos, desde quién recibe un ascenso y qué decisiones se toman, hasta la forma en que se visten los empleados y qué deportes practican. Debido a este impacto, creemos que la cultura produce igualmente un efecto importante en el éxito de los negocios”.

Estas organizaciones se constituyen en corporaciones que por momentos parecen adquirir características corporativistas. Veamos las definiciones de los siguientes términos para luego continuar.

Corporación: Cuerpo, comunidad, generalmente de interés público y a veces reconocida por la autoridad. Es una asociación legal, con privilegios especiales. En el Derecho Moderno se encuentran, en el aspecto de Derecho Público, dos clases de corporaciones: con jurisdicción territorial y con jurisdicción personal; las primeras son las que Serment denomina personas jurídicas necesarias (Estado, municipio, etc.) las segundas las que se refieren a determinada categoría o sector de personas (Cámaras oficiales, etc.)”.

* El subrayado es mío.

** Expertos consultores de empresas con características corporativas, ubicados en la misma línea de los autores antes mencionados remarcaban el factor primordial que juega la cultura en la administración de empresas.



Corporativismo: Régimen político que sitúa a las corporaciones profesionales en la base de la sociedad, en un intento de superar las crisis del capitalismo por medios distintos de los que ofrece la democracia liberal. Las corporaciones, que engloban tanto a los patrones como a los trabajadores de las diversas ramas económicas, constituyen un sistema semejante al sindicalismo vertical. En cuanto al Parlamento, no está formado por representantes elegidos por sufragio universal, sino por delegados de las diversas asociaciones profesionales. Los defensores del sistema aducen que, por medio del mismo, el pueblo conduce los asuntos públicos de acuerdo con los intereses reales de cada grupo, sin interferencia de los partidos políticos. Los críticos recuerdan que con el sistema del voto indirecto es más difícil el control democrático de la gestión pública, y señalan el peligro de que las corporaciones caigan bajo control de las secciones patronales de las mismas y de que el sistema se convierta en un régimen totalitario. El corporativismo, aunque no en su integridad doctrinal, se puso en práctica en la Italia fascista y, desde 1930, en Portugal."

Deal y Kennedy hablan de una creencia primordial llamada "meta de rango superior", que evidentemente funciona como un ideal del yo con arcaicas raíces (como en las empresas japonesas subsisten valoraciones tradicionales).

Las empresas poderosas mantienen una cultura establecida como estratagema impulsora.

Los héroes funcionan como figuras de identificación omnipotente; se ritualizan, programados y sistematizados, tanto en los actos cotidianos laborales como la relación con la diversión en tanto factor cohesionante; se sos-

tienen creencias, normas de realización; los valores definen el "éxito". Todos estos elementos constituyen una red cultural de alta eficacia comunicacional.

Los autores citados presentan una clasificación de cuatro categorías o tipos generales de cultura que suponen determinada por dos factores del mercado: el riesgo asociado con las actividades de la institución y la velocidad con la que sus miembros obtienen retroinformación acerca del éxito de sus decisiones y estrategias. Pasamos a detallar esas culturas agregando nuestros comentarios. Ellas son:

1.- *La cultura del hombre duro y macho*

Un mundo de individualistas que comúnmente asumen riesgos altos y obtienen rápidamente la retroinformación que les indica si sus acciones fueron correctas o no.

Los departamentos de policía, los departamentos de mercadotecnia, los cirujanos, organizaciones ligadas a la industria de la diversión, de la especulación, la televisión, la publicidad, deportes, consultorías en administración, etc. portan este tipo de cultura.

Se priorizan valores asociados a la juventud, la rapidez, sus lemas aluden a lo grandioso, a lo mejor. Su máxima básica: la dureza.

Tal exigencia pone en riesgo vital a sus participantes. Se aíslan en sus individualidades, deseando ser estrellas compiten con sus compañeros, no constituyen equipos y menos aún advierten posibilidades cooperativas.

Los rituales "protectores" del medio ambiente parecen connotar tendencias obsesivas que sabemos el malestar psíquico que conllevan y podemos ligar a las fuertes caracteropatizaciones enfermantas que atentan contra la salud individual y colectiva. En algunos de los ejemplos que ofrecen se advierten signos de fetichización —por ejemplo el uso de cierta ropa se liga a la obtención de éxito— y de conductas fóbicas— tomar a un compañero o un determinado rito adjudicándoles un poder protector—.



Los individuos duros de estas instituciones son proclives a somatizaciones severas*. Visten siempre (a la moda), viven en lugares que están de moda, eligen el tenis, usan palabras poco comunes.

2.- La cultura "trabaje mucho, juegue mucho"

Corresponde a las organizaciones de ventas: bienes raíces, compañías de computación, distribuidoras de automóviles y operaciones de venta domiciliaria (cosméticos y enciclopedias) y tiendas minoristas.

Los integrantes de esta cultura corren pequeños riesgos, la retroinformación es rápida.

La actividad y la persistencia son condiciones altamente valoradas, dado que los valores primordiales se centran en una atención adecuada a sus clientes. El lema es prestar un buen servicio.

Velocidad, alto nivel de iniciativa y actividad les aseguran a sus integrantes el ascenso en su carrera.

Los héroes son supervendedores (¿la cultura empresarial del Superhombre?). Miden el valor de sus actividades por el volumen de sus apuestas.

"Los mejores trabajadores —jugadores son amistosos, parranderos y joviales—".

Se considera fundamental el equipo en esta organización dado que es él y no el individuo el que produce volumen. Por esa misma razón es que se fomentan la actividad competitiva y la vida en los clubes, prefiriendo deportes de equipo.

Dentro de los ritos y rituales, los autores incluyen toda actividad rigurosa: las competencias, las convenciones, etc. como también las reuniones por placer organizadas por la empresa.

El lenguaje, como parte del ritual, transmite exageraciones, metáforas deportivas y bromas; usan siglas. Prefieren vestir dentro de las nor-

* Los asociamos con el personaje principal de la película "El Show debe continuar" que el Dr. Liberman tomara como ejemplo de una patología ligada a la sobreadaptación.

mas de clase media, no son demasiado pretenciosos en sus casas, las prefieren típicas o tradicionales.

Este tipo de cultura adolece de capacidad reflexiva.

3.- La cultura "apuesta la compañía"

Vivir en esta cultura implica alto riesgo y la retroinformación lenta lo acrecienta. Incluyen empresas de bienes de producción, compañías mineras, firmas petroleras, bancos de inversión, empresas de arquitectura, compañías de diseño de computadores, la Marina y el Ejército.

Los apostadores corporativos arriesgan no ya su individualidad sino el futuro de toda la compañía. Se fomenta el sentido de reflexión pudiendo ocupar bastante tiempo en la toma de decisiones.

El ritual primordial es la junta de negocios que funciona piramidalmente.

Los valores están dirigidos al futuro.

Los héroes triunfantes son duros y capaces de tolerar la ambigüedad con poca o ninguna retroinformación.

Dependen mucho unos de otros y comparten los conocimientos adquiridos, se enseñan entre sí. Parecen constituir una "horda" con fuertes lazos libidinales horizontales.

Se visten tradicionalmente y en coincidencia con el nivel que tienen. También su casa se ajusta a la jerarquía lograda. Practican golf, donde saber si se ha ganado también lleva tiempo.

Su lenguaje es formal y aluden siempre a la historia de los hechos. Repiten una ancestral historia primitiva que deben necesitar recordar pero que la robotización los impulsa a repetir.

4.- La cultura del proceso

A este tipo corresponden las compañías de seguros, bancos, organizaciones de servicios financieros, grandes segmentos del gobierno e industrias muy reglamentadas como la farmacéutica.



Los riesgos financieros son bajos y la retroinformación es lenta.

Se concentran en cómo hacer su trabajo, no en lo que hacen; los detalles insignificantes cobran importancia.

Están expuestos a ser culpados de ineficaces o corruptos y no tienen idea de lo efectivos que son.

Se "protegen la espalda" de posibles memorandos, se envían respuestas en descargo y todo se archiva. En parte se conecta esta actitud con la falta de retroinformación.

La perfección técnica es un valor alto.

Los hechos políticos hacen vulnerables a estas organizaciones. Los que sobreviven aprenden a vivir en este mundo artificial con orden, puntualidad, detallismo y memoria. Se burocratizan como forma de defenderse de fantasías castratorias peligrosas.

Los héroes son más las funciones que las personas; es el puesto el que hace al héroe.

Los rituales con los compañeros de trabajo pasan por la lectura de memorandos. Las juntas largas y llenas de divagaciones rondan en torno a decisiones. Hay rituales importantes tales como reorganizaciones y ceremonias de jubilación, probablemente operando en forma defensiva frente a la fantasía de ataque y castración.

Sus jerarquías semejan un sistema de clases, rígidamente estructurado que se manifiesta en el arreglo de las oficinas. El éxito está ligado al ascenso.

Viven en casas o departamentos sencillos, se agrupan en los lugares de vivienda y comparten su automóvil o usan el transporte público. Visten conservadoramente. Son detallistas en su lenguaje. Prefieren deportes de proceso como el correr o nadar.

Los cuatro tipos de cultura ponen en la escena colectiva la realización de un mito: el del nacimiento del héroe, plasmando distintos tipos de valores. Logran héroes empresariales, exitosos, en ascenso.

Los fundadores y los gerentes de las empresas estudiadas por estos consultores norteamericanos, son los que pusieron en marcha cultu-

ras empresariales indudablemente ligadas a culturas regionales y nacionales.

Intuitiva o planificadamente han plasmado organizaciones portadoras de deseos colectivos de la sociedad global, creando una trama fantasmática mítica. Esas empresas transparentan la organización cultural más amplia. Los héroes míticos sostenidos en ellas responden claramente a lo que diferentes autores han señalado para comprender los mitos.

Del libro Sociología y Psicoanálisis de Bastide citamos:

Como dice Reik "en el reposo nocturno y cuando soñamos, rehacemos la obra de la humanidad anterior... El sueño nos retrae a estadios lejanos de la civilización humana y nos proporciona un medio de conocerlos mejor". "No sólo se encuentran en el simbolismo de los sueños las raíces libidinosas de símbolos análogos a los de los mitos, sino que los mitos siguen exactamente las mismas leyes que los sueños, expresan los mismos deseos incestuosos o las mismas pulsiones agresivas, presentan los mismos caracteres de dramatización, de canalización hacia objetos secundarios, de condensación de las imágenes o de división de las tendencias, etc. La única diferencia estriba en que el sueño manifiesta la libido individual, y el mito la libido de los pueblos"; "El mito es un sueño colectivo del pueblo" (Rank); "El mito es un vestigio de la vida psíquica del pueblo y el sueño es el mito del individuo" (Abraham); "Los mitos son vestigios deformados de las imaginaciones y deseos de naciones enteras..., los sueños seculares de la joven humanidad. El mito es con respecto al punto de vista filogenético lo que los sueños son respecto de la vida individual" (Freud).

Cada sociedad facilita o propicia cierta "personalidad básica"* según los valores que sustenta en cada lugar y momento histórico.

Así, las grandes catedrales de nuestro tiempo son los bancos y las financieras. Los para-

* En el sentido de Kardiner.



digmas del siglo XX son los hombres de éxito como en otros siglos lo fueron Cristo o Robin Hood.

En cada sociedad hay culturas piramidales junto a culturas con funcionamiento horizontal.

En relación a ellas hay distintos tipos de liderazgo que se ejercen en concordancia con el contexto. La ya clásica clasificación lewiniana de tipos de liderazgo sigue siendo útil y con frecuencia se verifica en el trabajo institucional (liderazgo autoritario, laissez-faire y democrático).

Ligado a esos tipos de liderazgos está la particular forma de asumir el poder y ejercerlo como:

- Poder despótico.
- Impotencia o no asunción del poder legítimo.
- Poder distribuido, compartido, cooperante.

A su vez cada una de estas situaciones de ejercicio del poder se distinguen por diferentes climas sociales. Climas sociales que pueden caracterizarse en términos energéticos, como climas donde predomina la tensión positiva o la tensión negativa*.

Así es como los grupos humanos que forman las instituciones pueden gastar su energía en actividades de mantenimiento o en actividades de producción, con todas las variaciones que llevan a mantener un equilibrio inestable.

Y en ese interjuego se "produce" cultura transformadora o se "mantiene" la establecida, alternándose momentos de cambios progresivos (lo instituyente) con tendencias a perpetuar lo ya conocido (lo instituido).

Como vemos toda cultura institucional resulta de una síntesis producida por dos polos en interacción. En términos de la psicología social podemos hablar de cambio y de resistencia al cambio.

Cuanto más estructuradas, fuertes y rígidas son las culturas institucionales, más difícil

* E. Jaques habla de clima moral particular refiriéndose a los sentimientos de seguridad, de libertad y la dificultad de relación entre los miembros de la fábrica.³

resulta enfrentar los cambios. Son culturas que no admiten propuestas de modificación reales. Sólo se producen aparentes cambios por el temor que subsiste.

"El cambio siempre amenaza a una cultura" y ni siquiera cuando entienden que precisan el cambio, soportan la posibilidad participativa de todo el personal. En estas empresas norteamericanas se propician ciertos cambios pero hasta el límite en cual se ponga en tela de juicio el ejercicio del poder. Estas estructuras organizativas parecen congelar y cristalizar mitos, valores y personas, con lo cual atentan simultáneamente contra el Individuo y la Cultura.

Los abordajes institucionales requieren la puesta en marcha de dispositivos que posibiliten una comprensión compleja como lo es en sí misma la estructura cultural de toda institución. Entendemos que los recursos técnicos de la psicología social y el método psicoanalítico pueden —complementados— dar cuenta de aquélla.

Consideramos las palabras de Linton por la validez que encierran: "Es tan estrecha la integración entre Individuo, Sociedad y Cultura, y tan continua su acción recíproca, que el investigador que intente trabajar con alguna de esas entidades sin tomar en consideración las otras dos, bien pronto llegará a un callejón sin salida."

Las limitaciones de formación académica y esta perentoria necesidad de una investigación y operación compleja se intentan resolver con la constitución de equipos multidisciplinarios y/o con el asesoramiento de distintos profesionales.

Es indispensable analizar también las pautas culturales o mejor dicho la "cultura del equipo consultor". Con esto queremos decir que el equipo pertenece a determinado tipo de organización (empresa privada, departamento de una asociación profesional, cátedra dependiente de un departamento universitario, etc.) de la cual también es necesario conocer los valores, creencias y mitos en tanto son factores intervinientes que inciden en los distintos tramos de la consulta institucional (demanda, expectativas, formas de pago, etc.).



Freud plantea en el "El Malestar en la Cultura" como una de las posibilidades humanas para evitar el dolor "...pasar al ataque contra la naturaleza y someterla a la voluntad del hombre como miembro de la comunidad humana, empleando la técnica dirigida por la ciencia; así se trabaja con todos por el bienestar de todos." Hablaba de la construcción de la cultura.

En otro nivel de análisis, centrándose en el aparato psíquico, alude a una técnica evitativa del sufrimiento: la sublimación; técnica que acrecienta el placer del trabajo psíquico intelectual reorientando fines pulsionales.

Técnica u operación sublimatoria que posibilita las creaciones desiderativas del intelectual, del investigador, del artista, llevando adelante proyectos ambiciosos y eróticos a la vez¹⁴.

Descubrimientos; inventos, adelantos marcan hitos civilizatorios fundamentales, son hechos producidos a lo largo de un proceso social, una de cuyas fuentes nutricias es el inconsciente. Todos estos logros culturales conviven con mi-

serias, atrasos, ignorancia, dejando al descubierto no una sino múltiples culturas, más o menos diversificadas, más o menos homogeneizadas, siempre interactuantes.

Conviven en la cultura humana fuerzas libidinales constructivas productoras de vitalidad y creatividad con fuerzas destructivas, tanáticas que instituyen guerras, genocidios, explotaciones, esclavitudes.

Conclusión

Entiendo la Psicología Institucional como una disciplina que despliega la investigación —acción para indagar y operar con los argumentos fantasmáticos que estructuran libidinalmente las instituciones, creando dispositivos adecuados que posibiliten, desde el psicoanálisis, comprender en el nivel social las instituciones que colectivamente están destinadas a ser portadoras de cultura.

BIBLIOGRAFÍA

¹ Linton. "Cultura y Personalidad". F.C.E. 1960.

² Darcy Ribeiro: "El proceso civilizatorio" Edic. de la Bib. de la Univ. Central de Venezuela. 1970.

³ Elliot Jaques: "La cultura cambiante de una fábrica". Tavistock. 1952. (copia mimeografiada).

⁴ Peter Drucker (extractos) "Cultura comparativa en empresas japonesas y occidentales".

⁵ Leland Bradford y otros: "El laboratorio psicoterapéutico" pág. 14 a 25.

⁶ Richard Beckharl: "Desarrollo organizacional: estrategias y modelos". Cap. 4. Un caso

de cambio en la cultura de una organización. (p. 51).

⁷ Salvat, Diccionario Enciclopédico.

⁸ Freud, S.: "Psicología de las Masas y Análisis del YO" Edit. Biblioteca Nueva. 1948.

⁹ T. Peters y R. Waterman Jr.: "En busca de la excelencia" Ed. Atlántida. 1982.

¹⁰ Deal y Kennedy: "Las empresas como sistemas culturales. Ritos y rituales de la vida organizacional". Ed. Sudamericana. 1982.

¹¹ R. Bastide: "Sociología y Psicoanálisis". Cía. Gral. Fabril Editora. 1961.

¹² C. Lévy-Leboyer: "Psicología de las organizaciones". Ed. Planeta. 1975.



**LECTURA:
EDUCACIÓN, AMOR Y ODIO UN
CONFLICTO INSTITUCIONAL O
¿QUIÉN DIJO QUE LA MAESTRA ES
LA SEGUNDA MAMÁ? VS. ¿QUIÉN
DIJO QUE LA MADRE ES LA
PRIMERA MAESTRA?***

PRESENTACIÓN

Desde un enfoque psicosociológico los autores plantean los conflictos padres-institución escolar con los vínculos relacionados por la "posesión" del niño.

De esta relación se entreteje así una novela institucional en donde el intrincado cruce de relaciones de amor y odio que desde lo cotidiano ponen en acción en la institución educativa y cuyos efectos son sentidos a manera de conflictos interpersonales que se repiten en distintos ámbitos institucionales.

En tal sentido, el análisis institucional se propone investigar las articulaciones en el espacio psíquico y detectar allí los efectos del inconsciente. A partir de lo cual se buscan formas de intervención que faciliten nuevas maneras de resolución del conflicto.

EDUCACIÓN AMOR Y ODIO

Un conflicto institucional

O

**¿Quién dijo que la maestra es
la segunda mamá?**

VS

**¿Quién dijo que la madre es
la primera maestra?**

Las instituciones son sistemas culturales simbólicas e imaginarias, en las que se desarro-

* Mirella Crema y Alicia E. de Guebel. "Educación, amor y odio. Un conflicto institucional o ¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? vs. ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra?" Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Mimeo, 1990. 4 p.

llan una trama de relaciones interindividuales, intragrupales e intergrupales.

Dice Kaës:

... "la institución es un espacio extrayectado de una parte de la psique, es a la vez el afuera y el adentro en la doble condición de lo incorporado y del depósito"...

Toda institución es entonces un lugar de cumplimiento imaginario de los deseos así como de las defensas contra los mismos.

Las instituciones preceden al individuo singular y lo introducen a través de su organización en una estructura de jerarquías, normas, poderes, saberes, instalando desde lo formal objetivos, organigrama, espacios, normas, contratos, roles. Estos son los indicadores que producen efectos en la institución fantaseada que cada uno lleva dentro suyo, la que es captada por quienes se vinculan con ella como un espacio contradictorio que escapa a los límites que fija el establecimiento.

Pensamos que cada grupo o sector posee una parte de la Institución, una versión compartida de la que cada individuo hace su propio recorte y lo significa en su singularidad.

Se entreteje así una novela institucional en la que cada sujeto escribe o reescribe una parte y se inscribe en ella creyendo que sigue la línea de los capítulos... y que conoce la totalidad. Totalidad que la pensamos en realidad como un libro nunca editado del cual sin embargo, cada uno cree poseer un ejemplar. En el devenir de la vida institucional es impensable la ausencia de conflictos y crisis. Toda crisis tiene como referencia el rompimiento de un modelo que ya no es eficaz, esto puede provocar un caos pero también la posibilidad de construir otro modelo para reinterpretar y mejorar la realidad. Concebimos el conflicto como estructurante porque contradice el principio de inercia, al hacer circular la energía buscando, una salida. Abordarlo, semantizarlo, implica crecimiento. Todo proceso de teorización está ligado a una crisis y toda teorización puede ser pensada como un espacio transicional entre el saber insti-



tuido y aquello por elaborar. Así el análisis institucional es un intento de articular saberes conocidos y re-conocidos, pero se plantea pensarlos de un otro modo.

Nuestra experiencia con instituciones educativas, especialmente aquellas que se dedican a los primeros años de vida de los niños, nos muestran que no sólo los niños son los protagonistas del jardín de infantes sino que los padres ocupan un lugar esencial en la preocupación de los educadores. Esto determina que uno de los conflictos característicos de este nivel educativo esté relacionado con los vínculos que se establecen entre padres y maestros en relación con la "posesión" del niño, casi podríamos enunciarlo en estos términos: "este niño de quién es?"

Pensamos a la escuela como una institución que se crea como una delegación de la sociedad global, que deposita en ella la transmisión de sus ideales y valores. A modo de ejemplo nos referiremos a una institución dedicada a la primera infancia en la que fuimos requeridos a dar un seminario para sus docentes en relación al tema padres y maestros. El análisis de la demanda nos llevó a considerar el vínculo padres-docentes como un analizador y es así que les proponemos otro tipo de trabajo que es aceptado por la institución. De la tarea realizada con diferentes estamentos de la misma pudimos observar el intrincado cruce de relaciones de amor y odio que desde lo cotidiano ponen en acción en el jardín y cuyos efectos son sentidos a modo de conflictos interpersonales que se reproducen y repiten en distintos ámbitos institucionales. También observamos que en general los docentes frente a las críticas de los padres sufren la herida narcisista de no ser reconocido como el maestro "ideal" o "deseado". Esto los lleva a modalidades regresivas de vinculación con la institución, a la cual acuden buscando sostén, deinvistiendo así su rol de tarea, lo que se manifiesta en una conducta alienada que entorpece el discurso de la lógica. Está atacada la función de pensar, lo que provoca que los conflictos se den a repetición, casi independizados de su contenido de las circunstancias o de quienes los originan. Los maestros logran abordar creati-

vamente otras tareas pero no encuentran respuestas alternativas en relación con los padres. Están inhibidos para pensar en esta temática que los encuentra desarticulados, inertes.

La irrupción tanática en la escuela lleva al deseo de no hacer a raíz del alto costo psíquico que les implica el hacer. El intenso sufrimiento que registramos, lo pensamos como una necesidad y un riesgo, necesidad ya que es aquello que obliga a la sique a reconocer la diferencia entre realidad y fantasía, riesgo, en cuanto a que si es excesivo puede desinvertir aquello que lo causa si es que se prolonga un tiempo. Intensa lucha entre ligar, invertir, crear, construir y disolver, destruir, desinvertir.

La vida es tumulto, algarabía, estruendo y parte de Eros, la muerte se presenta avasallante en su mudez. En la relación padres y docentes se escenifica el conflicto. Los padres delegan en la escuela la educación de sus hijos como una proyección de sus propias expectativas eligiendo el colegio que más se acerque a los ideales sociales y culturales que les son propios. Los maestros también eligen trabajar en una escuela en función de sus propios valores e ideales sociales. En este juego de elecciones podemos ver que los padres eligen a la escuela pero no al docente, a su vez el docente elige a la escuela pero no a la familia ni al alumno. Sobre este escenario se monta el drama que los actores protagonizan poniendo tanta pasión en ello que les es imposible alejarse del foco y ubicarse en la serena oscuridad de la butaca del espectador con la posibilidad que éste tiene de sentir pero también de pensar. Lo no semantizado se manifiesta como violencia, la violencia de la no aceptación de las diferencias.

De la misma manera que la madre ejerce una violencia primaria necesaria para la constitución del psiquismo del niño las instituciones también se fundan a partir de una violencia, en tanto reclaman de sus integrantes la renuncia de sus pulsiones para garantizar los objetivos institucionales; el conflicto se instala entonces en el espacio de encuentro entre ambas instituciones: familia y escuela. De la posibilidad que tenga la madre de hacer el pasaje que va de la situación de ilusión de mismidad con su hijo,



a la alteridad y catectización del niño como otro ser diferente de ella, dependerá el vínculo que establezca con la escuela y las depositaciones y fantasías que sobre ella proyecte. De la posibilidad que tengan los docentes de semantizar y organizar lo que aparece como elementos Beta a partir de una situación catastrófica, dependerá la significación que le den al conflicto y por lo tanto al rescate de su posición como profesionales, metalizando y transformando el conflicto en problema, jerarquizando la tarea y corriéndose de lo que señalamos anteriormente como conflictos interpersonales (juegos de competencia, rivalidad, poder).

El análisis institucional se propone investigar las articulaciones en los espacios psíquicos

y detectar allí los efectos del inconsciente. A diferencia del psicoanálisis las distintas formas de intervención en las instituciones, no pueden excluir el pasaje al acto. Así concebida la intervención estaría orientada en el sentido de posibilitar el surgimiento de agentes colectivos de enunciación, que faciliten el surgimiento de nuevas formas de pertenencia, y de la posibilidad de realizar la tarea con un menor sufrimiento institucional.

Si Eros y Tanatos están presentes en el origen de la vida psíquica, en estas instituciones dedicadas a la primera infancia (0 a 5 años), el amor y el odio se ponen en juego como uno de los ejes alrededor del cual circula la fantasmática institucional.



TEMA 3. Perspectiva sociopedagógica de la relación escuela-comunidad.

LECTURA:
ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA RURAL BÁSICA FORMAL*

PRESENTACIÓN

La autora presenta los resultados de quince estudios de casos, a partir de éstos y de sus análisis logra presentar elementos de carácter metodológico que son de gran importancia para reconocer algunas formas de abordar la realidad educativa mexicana.

Resalta los vínculos que existen entre la escuela y la comunidad a través de "La estructura del sistema escolar, el director, el maestro, la comunidad, las relaciones que se establecen entre estos elementos y los mecanismos fundamentales de la vida comunitaria".

El propio estudio deriva en una serie de supuestos básicos que sirven como premisa para reconocer el valor e importancia que tiene la escuela en el contexto inmediato, así como identificar los múltiples factores que se ponen en juego y las problemáticas con la intención de mejorar los procesos de participación comunitaria en la escuela y su influencia en la comunidad.

El texto fue seleccionado para esta antología ya que se consideró que no sólo cuenta con las conclusiones de un proceso de investigación sino que incorpora explícitamente los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que se utilizaron para su desarrollo y en este sentido nos muestra paralelamente, un modelo de investigación y un estudio de caso que proporciona información relacionada con las características de la relación escuela-comunidad en una zona rural.

* Sylvia Schmelkes y otros. "Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. IX, Núm. 4. 1979. pp. 31-70.

Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal

Sylvia Schmelkes *
 Margarita Cervantes
 Pablo Spravkin
 Pablo González
 Margarita Márquez

SINOPSIS

En este artículo se sintetizan los resultados de 15 estudios de caso orientados a la mejor comprensión de los procesos actuales de participación de la comunidad en la escuela rural mexicana. El estudio analiza las realidades de relación entre comunidad y escuela a través del director y los maestros, de los alumnos, de los padres de familia y de las autoridades comunitarias. Los datos recopilados permiten concluir la existencia de una relación positiva entre la involucración comunitaria en la escuela y la calidad de la educación proporcionada a los alumnos.

* SYLVIA SCHMELKES: Licenciada en sociología, Universidad Iberoamericana, México, D.F. Investigador Titular del Centro de Estudios Educativos.

MARGARITA CERVANTES VILLARREAL: Licenciada en ciencias de la educación, Universidad de Monterrey, Monterrey, Nuevo León, Investigador adjunto del Centro de Estudios Educativos.

PABLO ABEL SPRAVKIN ADELSTEIN: Profesor de la enseñanza primaria, Escuela Normal Superior de Profesorado No. 2 Mariano Acosta, estudiante de Psicología Social en la Escuela Privada de Psicología Social Enrique Pichón Riviere, Buenos Aires, Argentina. Investigador Auxiliar en el Centro de Estudios Educativos.

PABLO A. GONZÁLEZ VILLALVA: Estudios de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM. Trabajó en SEPAFIN en el Depto. de Análisis de información. México. Investigador Auxiliar en el Centro de Estudios Educativos.

MARGARITA MÁRQUEZ RAMÍREZ: Pasante de sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM. Investigador Auxiliar del Centro de Estudios Educativos.

I. INTRODUCCION

Si intentamos ubicar el sector económico en el cual el sistema educativo nacional primario presenta sus mayores deficiencias, tendríamos suficientes bases como para asegurar que éste se encuentra en las zonas rurales menores de 10 000 habitantes y en aquellas escuelas urbanas donde predomina el desempleo. Es un hecho ya conocido que la distribución de oportunidades educativas es claramente desfavorable para los habitantes de zonas rurales. De esta manera, en 1970 el índice de satisfacción de la demanda por educación primaria en zonas urbanas era de 88.4%. En zonas rurales, en cambio, este índice sólo llegaba al 65.7%. (Muñoz *et al.*, 1979:175). Ello se debe, fundamentalmente, a un problema de retención de las escuelas en las zonas rurales. Así, por ejemplo, la pirámide escolar de la educación primaria en zonas urbanas y rurales difiere sensiblemente. Un sistema escolar primario normalizado implica que la proporción de la matrícula sea, en cada caso, igual a 16.6%. En 1970, la primaria urbana contaba ya con cuatro grados suficientemente normalizados. La primaria rural, en cambio, sólo contaba con uno (el tercero) en las mismas condiciones. De la misma manera, el coeficiente estático de retención primaria (inscritos en sexto grado sobre inscritos en primero) para el mismo año era, en el caso de las primarias urbanas, de 48.7%, y para las primarias rurales, de sólo 11.4%. Es indudable que sobre esto influye la cantidad de escuelas de organización incompleta de que dispone cada una de las zonas. Sin embargo, este solo dato nos dice mucho acerca de los criterios de distribución de las oportunidades de perseverancia dentro del sistema escolar: en 1970, el 56% de las escuelas rurales, contra sólo el 4.9% de las urbanas, contaba con menos de cuatro grados. Por último, la gran diferencia en las cifras de eficiencia terminal entre zonas urbanas y rurales (54% y 10.1% para la generación 65-70 respectivamente), refuerza la interpretación de esta realidad (Muñoz *et al.*, 1979:177-179). Numerosos estudios han detectado que el aprovechamiento logrado por los

alumnos rurales es siempre inferior al de los alumnos urbanos.

Como bien sabemos, las causas de este fenómeno son muy complejas, y tanto externas como internas al propio sistema escolar. Entre los factores explicativos que se encuentran fuera del sistema nos encontramos con la preponderante importancia de las condiciones socioeconómicas y la clase social de procedencia. De esta manera, los individuos que se encuentran en mayor desventaja escolar son aquéllos que proceden de familias pobres, de zonas rurales y regiones socio-geográficas menos desarrolladas. Internamente al sistema educativo, tenemos factores tales como las políticas de asignación de recursos, la escasa atención al magisterio en ejercicio, la actuación puramente escolar del sistema educativo, etc.

En el contexto del Programa Nacional de Primaria para Todos¹, esta realidad no puede ser ya ignorada. En estos momentos, completar la cobertura de la educación primaria a nivel nacional, aumentar la eficiencia terminal de las escuelas primarias y mejorar la calidad académica de las mismas implica, sobre todo, un trabajo en las comunidades que hasta ahora han permanecido en un estado de menor o mayor abandono por parte de las autoridades educativas. Estas comunidades son, en su mayoría, menores de 5 000 habitantes.

El problema se reconoce ya como uno determinado por múltiples factores, de manera que el sistema escolar como tal, y actuando desde sus propios límites tradicionales, tiene pocas posibilidades de luchar contra muchas de las causas que impiden la real cobertura del sistema educativo primario. La Secretaría de Educación Pública contempla la necesidad de contar con la colaboración de las comunidades rurales (padres de familia, autoridades y otras agencias que trabajan en la zona), para poder plantear con cierto realismo las metas fijadas para 1982 por el Plan Nacional de Educación en lo relativo a la educación primaria para niños.

Dentro de este contexto, la pregunta que surge a la investigación es, precisamente: ¿cómo



lograr una participación efectiva de las comunidades rurales en la escuela primaria, de manera que a través de ella se logren atacar algunas de las causas fundamentales de la deserción y los bajos rendimientos escolares?

El presente estudio es un intento por dar respuesta a tal interrogante. Desde un principio se partió del supuesto de que la propia realidad de la educación rural mexicana podría proporcionar ya algunas respuestas parciales. Las respuestas a otro tipo de hipótesis, menos seguras, tendrían que surgir de una experimentación controlada, en la cual se manejaran variables independientes que partieran de las posibilidades reales de ser instrumentadas en el contexto de la escuela rural en México.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

Nos parece necesario resaltar el hecho de que la realidad de la escuela rural mexicana, en cuanto tal, ha sido muy poco estudiada. Por otro lado, la literatura sobre el tema de la participación de la comunidad en la escuela primaria rural es bastante limitada. Esta limitación es aún más aguda para el contexto específico de América Latina, y para el caso concreto de México contamos con muy pocas experiencias evaluadas o registradas. Dada la pobreza general del material revisado, no es pertinente hacer aquí una reseña. No obstante, cabe señalar que algunas de las aportaciones de este material sirvieron de base para la inclusión de ciertas preguntas específicas dentro de algunos de los instrumentos de recolección de datos.

Hemos calificado este estudio como exploratorio. El escaso conocimiento con que se cuenta a nivel continental sobre el tema, impedía la elaboración de hipótesis precisas para el trabajo de campo. Éste, por tanto, se vio en la necesidad de cubrir la mayor información posible sobre los diversos elementos y mecanismos involucrados en este proceso de relación en las comunidades rurales.

A) Supuestos básicos

El estudio dio parte de un conjunto de supuestos básicos que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. *La función de la escuela.* La escuela primaria tiene, por su propia definición, una función específica a cumplir, cualquiera que sea el medio en el que opere. Esta función puede definirse, en los términos más simples, como la de proporcionar, de una forma eficiente, los elementos necesarios para la adquisición de una "cultura básica", tal y como ésta ha sido definida por las autoridades nacionales. Específicamente en el medio rural, el buen cumplimiento de la función de la escuela podría evaluarse en virtud de tres indicadores: el grado en que logra cubrir la demanda potencial de educación primaria, el grado en que logra retener a los alumnos de modo que completen esta educación, y el grado en que es capaz de transmitir una educación cualitativamente comparable con los estándares nacionales.

2. *La comunidad rural.* Entendemos por comunidad rural el núcleo de población —menor, en todos los casos, a los 10 000 habitantes— cuya fuente de subsistencia fundamental son las actividades primarias: agrícola, pecuaria, extractivas. En este estudio suponemos que, por sus propias dimensiones, por la homogeneidad de sus miembros y por la comunión y contradicción de intereses que suponen cuando la fuente de subsistencia económica es similar, la comunidad rural puede ser concebida como un todo interrelacionado,² aunque no necesariamente en forma armónica. Concebir la comunidad rural como un todo interrelacionado, nos conduce a suponer que los problemas que surgen en algún elemento integrante de esta comunidad afectan también los demás elementos y, por ende, a la comunidad en su totalidad. De la misma manera, la introducción de algún nuevo elemento dentro de la comunidad tendrá repercusiones en la comunidad total.

3. *El papel de la escuela.* Dentro de este contexto, la escuela, además de cumplir con una función oficialmente estipulada, juega necesariamente un papel importante en las comuni-



dades rurales. La escuela es, en este tipo de comunidades, un elemento que afecta las interrelaciones sociales de la comunidad total. Por las propias características del medio en el que se inserta, la escuela entra en interacción con la comunidad, no sólo a través de los alumnos, a los cuales atiende directamente, ni de los mecanismos formales con los que cuenta para entablar relaciones con los padres de familia, sino a través de un sinnúmero de mecanismos informales de interacción y convivencia con la comunidad total.

4. *La comunidad rural y la escuela.* Por tanto, la relación entre la comunidad rural y la escuela es algo que sucede de hecho en todas las comunidades rurales. Algunos de los elementos que entran en juego en esta relación podrían calificarse de la siguiente manera: 1) la comunidad tiene una determinada pre-concepción de la escuela y, por tanto, determinadas expectativas respecto a la misma; 2) la escuela, en su propio quehacer cotidiano, hacia adentro del aula y hacia la comunidad a través de su personal, emite una serie de mensajes que van reforzando, conformando o modificando esta concepción y, por tanto, las expectativas que la propia comunidad tiene de la escuela primaria; 3) la comunidad plantea, a partir de las expectativas preexistentes o generadas con respecto a la escuela, una serie de demandas sobre la misma; 4) la escuela responde a esas demandas o exigencias comunitarias, parcial o totalmente, positiva o negativamente. Se genera así un proceso de comunicación y retroalimentación en la interacción escuela-comunidad, que genera una dinámica propia y que puede, en un momento dado, explicar la situación que guarda la escuela con respecto a la comunidad. Es necesario resaltar que los procesos a través de los cuales se da este flujo comunicativo son, en la mayoría de los casos, informales, y que, por tanto, su detección se dificulta considerablemente.

B) Modelo teórico general

Si bien estos supuestos pueden considerarse como generales para el caso de todas las comu-

nidades rurales donde existe escuela primaria, la forma concreta en que se realizan y cumplen cada uno de ellos, y, por tanto, el modo concreto de interactuar y el resultado del proceso comunicativo entre la escuela y comunidad, varían, y estas variaciones dependen, a su vez, de un conjunto de factores. Este conjunto de factores es el que, de alguna manera, nos conduce al planteamiento de variables a analizar, y nos permite plantear hipótesis con respecto a su interrelación. De esa manera:

1. El cumplimiento de la función (oficialmente estipulada) de la escuela depende de múltiples factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:

a) *La concepción que la comunidad tiene de la escuela.* Este factor va a determinar la importancia que tiene, para los padres de familia, enviar a sus hijos a la escuela. Esta concepción opera, fundamentalmente, en los casos en los que el costo de oportunidad de enviar a un hijo a la escuela es alto, y cuando el rezago escolar del niño implica una inversión mayor en el tiempo de aprendizaje.

b) *El personal que labora en la escuela.* Múltiples características del director y los maestros inciden en el grado en que la escuela cumple su función. Entre ellas podemos mencionar: su capacitación, experiencia, capacidad real, la metodología que maneja dentro del salón de clases, sus propias expectativas respecto a la utilidad de la educación que imparte para sus alumnos específicos, sus actitudes básicas hacia el trabajo y la población a la cual sirve, sus propias aspiraciones.

c) *La estructura escolar.* El apoyo que ofrezca la estructura escolar más amplia al desempeño de las labores escolares del maestro afecta, de alguna manera, el cumplimiento de la función específica de la escuela. Esto puede medirse en aspectos tan concretos como la provisión del material básico o adicional, el estado físico e infraestructural en que se mantiene la escuela, etc. Pero también influyen aspectos tales como el propio funcionamiento de la inspección esco-



lar, el grado de comunicación que mantenga el personal de la escuela con autoridades zonales o estatales superiores, etc.

d) *Las características socioeconómicas y culturales de la población escolar.* Dentro de este conjunto de variables entran una serie de elementos ya muy claramente determinados: la nutrición, la salud, los apoyos familiares a los estudios, la presencia de estímulos en el medio ambiente que apoyen el aprendizaje, etc.

2. Por su parte, la forma en que se encuentra integrada (o desintegrada) la comunidad rural dependerá, a su vez, de una serie de elementos. Entre éstos, podemos mencionar algunos que consideramos básicos:

a) El nivel de desarrollo infraestructural y de servicios de la comunidad.

b) La estratificación social interna existente en la comunidad y, junto a ello, la existencia de mecanismos internos de diferenciación social y de explotación.

c) La ocupación fundamental de los habitantes de la comunidad, las relaciones sociales de producción que ésta supone, y el nivel de vida y cultura que éste permite.

d) El proceso organizativo de la comunidad.

3. El papel que la escuela juega en la comunidad rural dependerá, de alguna manera, de la forma concreta en que se combinen los elementos anteriormente mencionados. Más específicamente, dependerá de:

a) Las experiencias anteriores de la comunidad en la interacción con la escuela.

b) Las propias características del personal en lo que respecta a su interacción formal e informal con la comunidad.

c) El momento en que se encuentre el planteamiento de necesidades o los conflictos comunitarios: los momentos de conflicto manifiesto o de organización comunitaria para el planteamiento de necesidades básicas presentan, supuestamente, mayores oportunidades de interacción.

d) Las características de las autoridades comunitarias.

e) La presencia de otras agencias externas de acción comunitaria. De los elementos anteriores

dependerá el funcionamiento concreto de flujo comunicativo y, por tanto, los resultados de la relación entre escuela y comunidad.

III DISEÑO METODOLÓGICO

Como el propio título del estudio lo indica, el diseño que planteamos a continuación se ubica dentro de un nivel exploratorio. La pequeñísima extensión de la muestra para un estudio de estas características impide, por sus propias limitaciones, la posible generalización de los resultados. Lo que a continuación presentamos debe ser considerado como una primera incursión en el campo de la participación de la comunidad en la escuela rural mexicana, y su pretensión, por tanto, no va más allá de la indicación de caminos para la investigación experimental futura.

A) Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es describir las modalidades de la comunidad en el proceso educativo de algunas escuelas rurales mexicanas, sus principales logros y dificultades, y sus efectos sobre el rendimiento y la permanencia escolares.

B) Objetivos particulares

Los objetivos particulares son los siguientes:

1. Describir los mecanismos que utiliza la escuela rural mexicana para lograr la participación de la comunidad en los procesos escolares.

2. Describir los mecanismos utilizados por la comunidad rural para involucrarse en las actividades de la escuela.

3. Identificar las condiciones que favorecen o posibilitan, y aquéllas que frenan u obstaculizan, el surgimiento y desarrollo de los mecanismos anteriores.



4. Determinar el papel que juega la participación de la comunidad sobre el rendimiento académico y la permanencia de los alumnos en la escuela primaria.

C) Hipótesis

Puesto que el estudio fue planteado como exploratorio, el punto de partida fundamental para el diseño de los instrumentos de recolección de datos fue el objetivo general y los objetivos particulares antes señalados. No obstante, los supuestos fundamentales expuestos arriba guiaron necesariamente la selección de variables y las relaciones esperadas entre las mismas.

D) Variables

1. DEPENDIENTES

Consideramos dos tipos de variables dependientes;

- a) Con respecto a la función de la escuela: rendimiento escolar y eficiencia.³
- b) Con respecto a las condiciones que favorecen la participación comunitaria: actividades de adaptación de contenidos y actividades con los alumnos, actividades de la escuela con los padres de familia y la comunidad, y actividades de los padres de familia y de la comunidad con la escuela.

2. INDEPENDIENTES

- a) Con respecto a la estructura educativa: las relaciones con las autoridades superiores (inspección escolar, secretaría estatal, delegación estatal o federal), la provisión de material didáctico y las condiciones físicas de la escuela.
- b) Con respecto al personal: capacitación, experiencia, características personales, actuación dentro del salón de clase, creatividad

e iniciativa, y actitudes con respecto al trabajo con esos alumnos concretos y en esa zona específica, en vinculación con la comunidad.

3. INTERVINIENTES

Se consideran aquí:

- a) Las características del desarrollo comunitario (tamaño de población, servicios infraestructurales y sociales); de la ocupación fundamental de los padres de familia, y de la organicidad comunitaria.
- b) Las características socioeconómicas de las familias de los niños, medidas fundamentalmente a través de la ocupación de los padres.

E) Instrumentos

En base al anterior listado de variables, se elaboraron los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

1. Pruebas de rendimiento: comprensión de lectura y matemáticas. Estas pruebas fueron elaboradas en base a los programas oficiales de educación primaria. Se tomaron en cuenta sólo las unidades anteriores a las que supuestamente deberían haberse cubierto para la fecha de recolección de los datos. Fueron probadas en una escuela rural del Estado de México con el fin de establecer la adecuación de los reactivos y el tiempo máximo de respuesta.
2. Formas de vaciado de datos estadísticos, con el fin de captar los datos relativos a la deserción y reprobación en los últimos años. Desgraciadamente, fueron pocas las escuelas que contaban con tal información, y, por lo mismo, ésta no pudo ser procesada globalmente.
3. Guía de observación de los recursos físicos y materiales de la escuela.



4. Ficha de material didáctico recibido.
5. Diario del observador: sirvió de base para medir la interacción del maestro con los alumnos dentro del salón de clase, en torno a las actividades académicas de revisión de tareas, ejercicios y exposiciones. Los datos recopilados con este instrumento corresponden a un día de labores del último grado escolar en las escuelas visitadas.
6. Bitácora de clase: recogía datos relativos a la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje seguida por cada uno de los maestros observados.
7. Cédula socio-económica y académica de los alumnos: aplicada a los maestros para cada uno de los alumnos observados.
8. Entrevista a directores.
9. Entrevista a maestros: aplicada al maestro de los grupos observados y a un maestro más, cuando lo había.
10. Entrevista a padres de familia: aplicada a algún miembro de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, y a dos o tres padres más de los alumnos observados, seleccionados al azar.
11. Entrevista a alumnos: aplicada a tres alumnos seleccionados al azar de entre los alumnos observados.
12. Entrevista a autoridades de la comunidad.
13. Entrevista a otras agencias de trabajo en la zona: aplicada en el caso de que hubieran actividades conjuntas entre la escuela y alguna otra institución.
14. Diario de campo. Cada investigador registraba los datos, impresiones e informaciones adicionales que hubiera obtenido durante los días de convivencia en cada comunidad, de acuerdo a una guía previamente elaborada.
15. Bitácora de equipo. Los diarios de campo de los dos investigadores que asistían a una misma comunidad eran confrontados posteriormente. De esta confrontación surgía la visión global de la escuela y de la comunidad visitada por parte del equipo.

F) Muestra

Se seleccionaron los estados de Jalisco, Michoacán y Guanajuato para elegir las escuelas que se estudiarían, debido a que fue en estos estados donde encontramos la mayor variación de tipos de escuela que muestran alguna vinculación con la comunidad. Los criterios básicos para la selección de las escuelas visitadas fueron los siguientes:

- Que la escuela realizara alguna actividad en la que participara la comunidad. La iniciativa de esta actividad podría partir de la escuela como tal, directamente del maestro, o bien de la comunidad.
- Que la experiencia de participación comunitaria hubiera estado funcionando al menos durante un año, de modo que se pudieran ya observar sus efectos.
- Que la escuela se encontrara en comunidades menores de 10 000 habitantes, y cuya población no fuera indígena.⁴

Se seleccionaron cinco experiencias en cada estado: tres de escuelas federales o estatales, una de Cursos Comunitarios (CONAFE), y una de escuela "testigo", convencional, que no presentara actividades de participación comunitaria. De esta forma, se observaron 15 experiencias: ocho escuelas federales, cuatro estatales y tres cursos comunitarios. Doce de estas escuelas fueron consideradas como experiencias de participación comunitaria, y tres de ellas fueron trabajadas como escuelas "testigo".

Resulta de interés mencionar que en estos tres estados se intentó contactar escuelas particulares que funcionaran en zonas rurales y que presentaran alguna experiencia de participación comunitaria. En ningún caso se encontró alguna escuela que reuniera los criterios básicos para su selección en este estudio. Se hizo un nuevo intento de selección de escuelas particulares rurales con experiencias de participación comunitaria, ahora en toda la República. Las cinco visitas realizadas a escuelas de este tipo, sin embargo, tuvieron como resultado que



descartáramos estas experiencias por las mismas razones que en el primer intento. Estas visitas nos permitieron constatar que son pocas las escuelas particulares que atienden comunidades rurales menores a los 10 000 habitantes, y que en los particulares se observan dos tendencias: la dedicación a la educación formal tradicional (sin participación comunitaria), o la actividad en la promoción-educación no formal con adultos. No coinciden ambas tendencias dentro de un mismo proyecto o localidad. Podemos afirmar, por tanto, que no existen escuelas particulares de proyección comunitaria en zonas rurales menores a los 10 000 habitantes y de población no indígena.

IV. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

El enfoque fundamental de este estudio fue cualitativo. El análisis cuantitativo de los datos recopilados se entiende, más bien, como un complemento al análisis cualitativo y como un instrumento que permite observar tendencias generales en las escuelas observadas y relacionar variables. Debido al papel de apoyo que se le otorga a este análisis, este aspecto del estudio tiene varias limitaciones. La más importante de ellas radica en el hecho de que no todas las variables fueron construidas con el objeto de poder cuantificarlas, y que las calificaciones que se le han atribuido a las variables relacionadas con el aspecto comunitario en las escuelas resultan, hasta cierto punto, arbitrarias. No obstante, los resultados revelan aspectos interesantes de la relación entre la comunidad y la escuela.

A) Resultados generales

1. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS VISITADAS

La situación general de las escuelas rurales visitadas es, en términos generales, bastante lamentable. Mencionamos sólo algunos datos de interés:

- La media de aciertos para toda la muestra en las pruebas de rendimiento, elaboradas a partir de los programas oficiales, apenas rebasa el 50%.
- Poco menos del 50% de los últimos grados de las escuelas son muy heterogéneos en cuanto a rendimiento se refiere.⁵ Esto significa que los grupos, en un gran número de escuelas, no avanzan en forma pareja, y que existe en cada uno de ellos una cifra importante de alumnos rezagados.
- El 67% de los alumnos de los últimos grados de las escuelas tiene una edad real superior a la teórica para el grado que se encuentran cursando.⁶ Prácticamente una quinta parte de los mismos rebasa esta edad (teórica) en más de dos años. Este dato junto con el anterior, es de especial importancia, ya que se sabe que tanto el rezago escolar como la avanzada edad en primaria son dos de los factores importantes en la determinación de la deserción escolar.
- Solamente una de las quince escuelas visitadas recibió a tiempo los libros inscritos. Una tercera parte de las escuelas aún no contaba, en la fecha de recolección de los datos (seis meses después de iniciado el año escolar), ni con el 50% de los libros de texto. El 53% cuenta con más del 50% de los textos necesarios, pero también en número insuficiente.
- Únicamente 4 de las escuelas visitadas se encuentran en buenas condiciones físicas. Cuatro de ellas se encuentran en situación deplorable.⁷
- El 57%, de las escuelas visitadas presentan una configuración marcadamente piramidal en la matrícula escolar de los diversos grados. Este porcentaje cuenta con ninguno, o sólo un, grado regularizado.

Trece de las 15 escuelas visitadas se encuentran en comunidades de 1 000 habitantes o menos. Una de ellas cuenta con 4 000, y otra con 12 000. La situación general de servicios en estas comunidades es también bastante pobre, y en ocasiones el acceso a ellas es difícil. La población



se dedica, fundamentalmente, a la plantación de maíz, aunque suelen complementar el ingreso familiar con algún otro cultivo agrícola o pecuario, o bien saliendo a trabajar fuera, ya sea regularmente o por temporadas. En este último caso, se encuentra necesariamente limitada la participación de los padres de familia en las actividades escolares.

2. EL RENDIMIENTO ESCOLAR⁸

Sintetizando los resultados obtenidos con respecto al rendimiento, podemos señalar lo siguiente:

- Encontramos poca relación entre las características básicas de los alumnos (sexo y edad) y su rendimiento escolar.
- Aunque no encontramos una relación estadísticamente significativa entre la ocupación del padre y el rendimiento escolar del hijo, el análisis de frecuencias nos indica que sí existe una relación entre estas dos variables, a favor de los hijos de padres que se dedican fundamentalmente a actividades no agrícolas. Es decir, si bien en toda la muestra el 25% de los alumnos son hijos de padres con una ocupación no agrícola, la representación de estos alumnos en el grupo de los que obtienen rendimientos superiores a la media es del 41%.
- No encontramos una relación significativa ante el nivel de desarrollo de la comunidad⁹ y el rendimiento de los alumnos del último grado. Por tanto, no podemos afirmar que el nivel de desarrollo, tal y como varía en esta muestra, afecte el rendimiento escolar. No obstante, hay que considerar que la muestra es, en este sentido, bastante homogénea, y que posiblemente esta ausencia de relación revele, precisamente, esa homogeneidad muestral en cuanto al nivel de desarrollo de las comunidades seleccionadas.
- Ninguna de las características de las escuelas aquí consideradas¹⁰ se correlaciona significativamente con el rendimiento de los alumnos del último grado. El análisis de frecuencia, sin embargo, nos indica una tendencia hacia un mayor rendimiento entre los alumnos de los Cursos Comunitarios, y entre los alumnos de aquellas escuelas peor dotadas de la infraestructura básica. Por otro lado, el hecho de que la escuela sea o no completa parece ser independiente del rendimiento. Contrario a lo que podría esperarse, puede decirse, por tanto, que las escuelas que operan en el medio rural no requieren, para obtener buenos resultados académicos, de una buena infraestructura material y de servicios, como tampoco de la presencia de muchos maestros cualificados (titulados). Estos resultados dependen de otro tipo de factores que indicaremos a lo largo del trabajo.
- Las características del maestro aquí consideradas¹¹, que se relacionan con el rendimiento académico de sus alumnos, son las siguientes: la edad (los maestros más jóvenes muestran una ligera tendencia a obtener, en promedio, niveles superiores de rendimiento entre sus alumnos); el origen del maestro (los maestros de origen rural tienden a obtener mejores resultados académicos); las oportunidades de capacitación adicional que ha tenido el maestro; el lugar en que vive el maestro (los que viven en la comunidad donde ejercen su profesión muestran una tendencia a obtener mayores rendimientos entre sus alumnos); y la interacción del maestro con el alumno (los alumnos que tienen más oportunidad de interactuar con el maestro en el salón de clase y sobre asuntos académicos, muestran un rendimiento superior al de aquéllos con menores oportunidades de interacción). Por el contrario, el sexo, la experiencia y el hecho de que el maestro tenga o no actividades directivas dentro de la escuela, se comportan en forma independiente del rendimiento. Estos resultados parecen sugerirnos que el perfil de un maestro que en zonas rurales logra un rendimiento superior entre sus alumnos, tiene las siguientes características: joven, de



origen rural, con inquietudes de superación académica y oportunidades reales de recibir cursos adicionales, que vive en la comunidad y que conduce una metodología dentro del salón de clases que le permite interactuar con cierta intensidad con todos los alumnos.

- Los resultados de los análisis efectuados con las variables que pretenden medir la vinculación de la escuela con la comunidad¹² y el rendimiento escolar, nos permiten afirmar que la vinculación entre las escuelas y la comunidad, sobre todo a través de los alumnos —pero también con los padres de familia y con las actividades comunitarias en general—, de ninguna manera interfieren en el logro de los objetivos académicos de la escuela. Por el contrario, la realización de este tipo de actividades por parte de la escuela, o la involucración de la escuela en actividades comunitarias, muestra ciertas indicaciones de afectar favorablemente el rendimiento escolar.

3. VINCULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

- Por lo que respecta a las características de la comunidad y la vinculación entre la escuela y esta última, podemos señalar que, si bien el nivel de desarrollo de la comunidad parece no afectar la posibilidad de que la escuela, por su propia iniciativa, lleve a cabo actividades de vinculación comunitaria a través de los alumnos y con los padres de familia, este nivel de desarrollo sí afecta la medida en que los padres de familia y la comunidad misma, por iniciativa propia, se involucren en las actividades escolares o presionen a la escuela para que ésta se comprometa en actividades comunitarias. Esto parece sugerir que, para lograr una vinculación efectiva entre escuela y comunidad, se requiere de un mayor esfuerzo de organización comunitaria en la comunidad del menor nivel de desarrollo.
- Por lo que respecta a las relaciones entre el origen del maestro y esta variable dependiente, los resultados nos permiten inferir que, si bien el origen del maestro no afecta su disponibilidad a llevar a cabo actividades de vinculación comunitaria a través de sus propios alumnos, éste sí parece afectar la disponibilidad de los propios padres para relacionarse más con las actividades de la escuela. Los maestros de origen rural parecen mostrar una mayor disponibilidad a una vinculación comunitaria a través de los padres.
- El tipo de escuela (federal, estatal, cursos comunitarios) parece no afectar el grado en que ésta se vincula o no con la comunidad a través de actividades con los alumnos y con los padres de familia. Este dato parece estarnos indicando que las actividades de vinculación comunitaria son susceptibles de llevarse a cabo, sin mayores obstáculos, dentro de cualquier tipo de sistema, y que el hecho de que se den o no depende de otro tipo de factores.
- Por último, encontramos una correlación significativa entre las actividades de vinculación comunitaria que realiza la escuela con los alumnos, y las actividades que lleva a cabo con los padres de familia, y una relación significativa entre las actividades de la escuela con los padres de familia, y las que éstos realizan con la escuela a partir de su propia iniciativa. Ahora bien, aunque no se encontró una relación con un nivel de significancia aceptable entre las actividades de vinculación comunitaria de la escuela con los alumnos y las actividades de los padres de familia hacia la escuela, ninguna de las escuelas que presenta un bajo nivel de actividades con los alumnos presenta un nivel alto de actividades de los padres de familia hacia la escuela, por lo que podemos suponer que existe una tendencia a que las escuelas que llevan a cabo actividades de adecuación de contenidos con sus alumnos, generan, a su vez, una mayor involucración de los padres de familia en las actividades



escolares y comunitarias en vinculación con la escuela.

Estos resultados nos permiten afirmar que las actividades de vinculación comunitaria, partan éstas de la iniciativa de la misma escuela, o de los propios padres de familia, son mutuamente reforzantes y suelen presentarse concomitantemente. Esto puede estarnos indicando la existencia o ausencia en la escuela de la intención de vinculación comunitaria, así como la posibilidad de que un tipo de actividad de relación con la comunidad genere una dinámica propia que permita que, paulatinamente, se vayan involucrando nuevos elementos en esta relación.

B) Conclusiones del análisis cuantitativo

1. A pesar de la criba a que fueron sometidas las escuelas rurales de los tres estados visitados, para su selección definitiva, éstas se encuentran, en términos generales, en malas condiciones de rendimiento escolar, de atención del rezago, de provisión suficiente y oportunidad de textos y programas, físicas y de infraestructura.

2. Los resultados anteriores nos permiten establecer conglomerados de factores que parecen impulsar el rendimiento de las escuelas rurales, algunos de los cuales parecen ser más importantes que otros. De esta manera, nos encontramos con cinco conglomerados de variables refaccionados con el rendimiento.

- Las características socioeconómicas de la familia, en este caso medidas a través de la ocupación del padre. Este estudio reitera las relaciones, ya plenamente comprobadas, sobre la relación que guarda la extracción social del alumno respecto a rendimiento escolar.
- La escuela. Contrariamente a lo esperado, las características físicas de la escuela y su poca disponibilidad de material didáctico parecen tener, en el contexto de las escuelas rurales consignadas en este estudio, poca influencia sobre el rendimiento de los alum-

nos. Este dato parece indicar que el peso de las diversas influencias sobre el rendimiento de los alumnos no proviene de las características propiamente físicas de la escuela; que éstas pueden ser fácilmente suplidas mediante otro tipo de mecanismos que dependen del maestro, de la estructura escolar o de la comunidad.

- El maestro. Los resultados de este estudio nos indican la importancia del maestro en la determinación del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, las características del maestro que en este estudio aparecen como determinantes no son las que podrían haberse esperado si nos hubiéramos basado exclusivamente en los criterios tradicionales de evaluación del maestro. Es decir, en lugar de la experiencia y la titulación del personal docente, parece ser que los factores que más afectan el rendimiento escolar de los alumnos son aquellos que se refieren al gusto por el trabajo, al entusiasmo, a la convivencia con la comunidad y a los incentivos de superación por parte de los maestros, importa también, de manera significativa, el tipo de metodología que se maneja dentro del salón de clases, de modo que un maestro preocupado por lograr una interacción activa con los alumnos, parece obtener mejores resultados. Por tanto, las características del maestro que más afectan el rendimiento de los alumnos parecen ser más bien actitudinales.
- La estructura escolar. Aunque a partir del análisis cuantitativo es poco lo que se puede decir con respecto a la influencia del tipo de estructura escolar en el rendimiento de los alumnos, el hecho de que se haya constatado alguna diferencia entre el sistema federal y el de Cursos Comunitarios, a favor de este último, nos podría estar indicando la efectiva respuesta de sistemas más adaptados a las pequeñas comunidades para el logro de objetivos académicos.
- La vinculación entre la escuela y la comunidad. Este aspecto constituyó el objetivo esencial del estudio. Parece demostrarse su



importancia en la afectación del rendimiento académico de los alumnos, sobre todo cuando esta vinculación se lleva a cabo a través de actividades desarrolladas con los propios alumnos que los relacionan con la comunidad y que se adaptan al medio y a las necesidades de los propios alumnos. No obstante, las actividades realizadas con los padres de familia, independientemente de su naturaleza, se relacionan también, en sentido positivo, con el rendimiento de los alumnos.

De estos cinco conglomerados de factores, podríamos resaltar los que, a la luz de este estudio, parecen ser los más importantes. Aunque no contamos con bases estadísticas para afirmarlo, la recurrencia de las correlaciones significativas y la congruencia entre las mismas parecerían estarnos indicando que las características actitudinales del maestro y la vinculación de la escuela con la comunidad, junto con las características socioeconómicas de los alumnos, son los factores en los que habrá que poner especial cuidado.

3. El análisis cuantitativo que se describe en este apartado nos permite constatar que las actividades de vinculación comunitaria que pudieron encontrarse en las escuelas visitadas dependen, a su vez, de ciertas condiciones que parecen propiciarlas. En un intento de síntesis, podríamos mencionar las siguientes:

- Características de la comunidad. El análisis parece indicar que las comunidades de menor nivel de desarrollo requieren atención especial, si lo que se busca es generar un proceso efectivo de participación de la comunidad en la escuela.
- Características del maestro. Aunque esta variable fue trabajada exclusivamente con el indicador del origen del maestro, los resultados parecen indicarnos que hay características del maestro referidas a su grado de identificación con la comunidad, que facilitan que se dé un proceso de participación comunitaria en la escuela.
- Características de la estructura. Por lo que puede deducirse de este estudio, las tres estructuras aquí representadas (CONAFE, estatal y federal) resultan igualmente propicias para la realización de actividades comunitarias.

4. Una de las conclusiones más importantes de este estudio es la constatación de la co-variación entre los diversos tipos de actividades de vinculación escuela-comunidad aquí consideradas. Este dato nos permite plantear la hipótesis de que la intención de la escuela, o de la comunidad, de iniciar actividades en común, genera una dinámica de acción-reacción que permite que estas actividades se refuercen mutuamente. Si esto es cierto, y si además es cierto que las actividades de vinculación escuela-comunidad afectan positivamente el rendimiento, tenemos las bases necesarias como para proponer la realización de experiencias que promuevan estas relaciones en las escuelas primarias rurales.

V. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

A) Metodología

La metodología seguida para este análisis fue la del estudio de caso. De esta manera, cada una de las 15 experiencias visitadas fue objeto de un análisis particular donde se vertían los datos encontrados y se realizaba un análisis de congruencia interna de y entre los informantes. En este artículo nos limitaremos a exponer las conclusiones generales de este análisis, fruto de los quince estudios de caso. Para su elaboración, hemos procurado considerar los elementos básicos señalados en el modelo teórico descrito en el primer capítulo de este artículo. Con esto, pretendemos dar respuesta a los objetivos propuestos por este estudio. Estas conclusiones se complementan con los resultados generales que se obtuvieron como fruto del análisis cuantitativo de los datos.



B) Conclusiones generales

Reseñaremos aquí las conclusiones acerca de los siguientes aspectos generales: la estructura del sistema escolar, el director, el maestro, la comunidad, las relaciones que se establecen entre estos elementos, y los mecanismos fundamentales de vinculación comunitaria.

1. SOBRE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA ESCOLAR Y SU PAPEL EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA

- a) En general, la estructura del sistema escolar no se ha preocupado por hacer operativos los mecanismos estipulados para registrar los datos fundamentales de la escuela. Nos encontramos con una ausencia generalizada de archivos generales, tanto en las delegaciones estatales como en las escuelas mismas. Esta realidad impide que se conozcan datos tan importantes como la cobertura, los índices de reprobación y deserción, etc.
- b) Una experiencia escolar en una comunidad rural requiere un mínimo tiempo continuo para tener historia, para lograr efectos, para analizar las dificultades principales, para realizar una planeación a plazos medianos. La estructura del sistema escolar impide, en muchas ocasiones, que se genere esta historia. Los cambios de director y de maestros son continuos. La permanencia en la escuela de los pocos maestros y directores que llevan un cierto tiempo en la comunidad, ha sido posible, en la mayoría de los casos, a pesar de la estructura, que a menudo propone su cambio.
- c) Las dos realidades anteriores, conjugadas, generan una tercera que contribuye a obstaculizar el desarrollo de experiencias interesantes de participación comunitaria en la escuela: los directores y maestros recién llegados no tienen medios a su alcance para recuperar la historia de la escuela, conocer la problemática de los alumnos, entender el proceso que dejó en marcha el personal anterior. El personal recién llegado tiende, entonces, a iniciar su acción escolar como si nada hubiera sucedido antes de su llegada. Esto, indiscutiblemente, limita los procesos que se podrían lograr con la comunidad.
- d) Debido en parte a la problemática anterior, la estructura del sistema se encuentra enteramente desprovista de mecanismos que le permitan recuperar las experiencias valiosas, generalizar medidas que han demostrado su utilidad y eficiencia, aprovechar la creatividad y capacidad ejecutora del personal que tiene a su cargo. Las experiencias que han logrado generar innovaciones interesantes, quedan enterradas en la misma localidad donde tuvieron oportunidad de operar.
- e) Existe, en todos los niveles de la estructura del sistema, un grave desconocimiento de lo que sucede en las escuelas rurales. Este desconocimiento se va agravando conforme se asciende de nivel dentro del sistema, e impide tener las bases necesarias para evaluar la capacidad del personal, apoyar las experiencias de participación comunitaria, valorar la necesidad real de las demandas planteadas a la estructura.
- f) Posiblemente, la falla principal en el flujo de información entre los diferentes niveles de la estructura se encuentra en la inspección escolar. Es el inspector quien puede representar el vínculo entre las escuelas y la estructura. Pero la realidad constatada en el trabajo de campo es que el inspector, como tal, está ausente; en general, visita poco las escuelas. La información que nos proporcionaron los inspectores en el trabajo previo de selección de las experiencias fue, en muchos casos, incorrecta. Creemos que el inspector constituye una pieza clave para la estructura del sistema escolar en general, porque es a través de él que el sistema puede conocer, evaluar, controlar, apoyar lo que de hecho está sucediendo. Sin embargo, en la realidad, los inspectores están actuando como tapón e impidiendo el flujo básico de la comuni-



cación que podría hacer esto posible. Parece ser que el inspector está poco preparado para ejercer la función que debiera cumplir en este proceso. Sus actividades son, fundamentalmente, administrativas. En ningún caso pudimos observar que la función de asesoría y vínculo comunicativo básico fuera cubierta.

- g) El apoyo que brinda la estructura del sistema para el desarrollo ordinario de las funciones educativas puede calificarse no sólo de mínimo, sino de deficiente. Un indicador de ello es que los programas y libros de texto no se entregan a tiempo ni en número suficiente.

Por otro lado, puede decirse que cuando la estructura del sistema ofrece apoyos, éstos se centran en los necesarios para cubrir el programa oficial. La estructura parece cerrarse ante las demandas de directores, maestros o comunidades, para todo aquello que se salga del mínimo básico definido. De esta forma, nos encontramos con la negativa, de parte de la estructura, para obtener el material que permitiera a un maestro satisfacer demandas comunitarias de cursos específicos de oficios a sus alumnos. Y casos como éste se repiten en múltiples ocasiones. La estructura se cierra ante demandas de apoyo a actividades de adaptación de los programas a las necesidades de los alumnos y a las características del medio, a iniciativas de planificar el curriculum a un plazo más largo, etc.

- h) Existe una importante excepción a las características descritas en los puntos anteriores, que es la estructura de los cursos comunitarios del CONAFE.

Dentro de este sistema escolar, encontramos, a todos los niveles de la estructura, un buen conocimiento de lo que de hecho sucede en los cursos comunitarios bajo su cargo. La estructura misma presenta mecanismos que operan eficientemente, y que hacen posible este conocimiento. Por ejemplo, el maestro rinde una evaluación mensual de sus actividades, donde compara lo-

gros contra objetivos propuestos y en la cual propone las metas a lograr durante el mes entrante. El delegado estatal de CONAFE, por su parte, sostiene una reunión mensual con los presidentes de las sociedades de padres de familia, lo que le permite estar informado de lo que sucede, desde dos puntos de vista: el del instructor y el de la comunidad. De esta manera, los diversos niveles de la estructura se mantienen informados respecto a la acción del maestro, no sólo hacia el interior de la escuela, sino en su proyección comunitaria. Esto permite, estructuralmente, contar no sólo con la información necesaria, sino con los elementos básicos para evaluar y controlar efectivamente los procesos escolares. La información que obtuvimos de los delegados de CONAFE en los tres estados, para la selección de las experiencias, fue cierta. En uno de los cursos comunitarios visitados, es la propia comunidad la que evalúa, mensualmente, la acción del maestro.

2. SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y SU PAPEL EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA

- a) Los directores de las escuelas no están capacitados para ejercer funciones propiamente de dirección y coordinación, ni en relación a la planeación académica de las actividades, ni en lo que respecta a las actividades de vinculación comunitaria. Los directores están preparados, al igual que los maestros, para ejercer funciones de docencia, individualmente. No logran, en la generalidad de los casos, un funcionamiento de la escuela como un todo integrado. Se observa una incapacidad, por parte del director, para delegar funciones. En otros casos, es capaz de delegar, pero no de coordinar las funciones delegadas.
- b) Las experiencias visitadas nos permiten concluir que es del director de quien dependen, en última instancia, las acciones de vinculación comunitaria. Ahora bien, de-



bido a la incapacidad de llevar a cabo una acción coordinada, lo que sucede, en la mayoría de los casos en que se da un proceso real de vinculación comunitaria, es que se llega a personalizar el trabajo con la comunidad. No es la escuela la que se vincula institucionalmente con la comunidad, sino la persona del director, por sus propios intereses. A los directores les cuesta trabajo involucrar a los maestros en las acciones que exigen una participación activa de la comunidad. Puede afirmarse, por otra parte, que cuando se logra una coordinación real en este tipo de acciones, éstas se van tremendamente potenciadas en su eficiencia.

- c) El director demuestra, por otra parte, una incapacidad de visualizar la tendencia general de la escuela, tanto en lo escolar como en lo comunitario. Escasos directores plantearon objetivos verdaderamente generales, que se operacionalizaran claramente a través de objetivos particulares y de acciones específicas. De esta forma, puede afirmarse que los directores tienden a plantear una serie de objetivos desarticulados, que correspondan a las acciones que éstos están dispuestos y capacitados para realizar. La incapacidad de plantear objetivos generales, tiene como consecuencia que el director se encuentre desprovisto de criterios para juzgar, desde una perspectiva más amplia, las ventajas de responder a demandas específicas de la comunidad.

3. SOBRE LOS MAESTROS Y SU PAPEL EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA ESCUELA

- a) Los maestros de las quince experiencias visitadas expresan una clara conciencia del deber ser de su acción en la escuela, tanto a nivel escolar como a nivel comunitario. Pocos, sin embargo, logran cristalizar esta conciencia en actividades concretas condu-

centes al ideal percibido. En muchos casos, esto se debe a una falta de voluntad para llevar a cabo este tipo de acciones. En otros, sin embargo, el problema se reduce a falta de capacidad, o de herramientas y métodos, para lograrlo. Ni el que exista la voluntad para hacerlo, ni el que exista la capacidad para llevarlo a cabo, garantiza que de hecho las actividades se realicen. Es necesario que se presenten ambas características. De las dos, sin embargo, la más importante es la primera. Lo segundo fácilmente se suple. Cuando la comunidad está organizada y plantea sus demandas en forma clara, ella misma presenta los elementos necesarios para que las acciones del maestro rindan los efectos esperados.

- b) El desarrollo de actividades de vinculación comunitaria se ve facilitado cuando el maestro es originario de la comunidad, o de una comunidad cuya problemática es similar a la de aquella donde ejerce su profesión. Esta característica, sin embargo, no es imprescindible, ni garantiza la relación de este tipo de actividades. Cuando hay un interés real en el maestro por lograr una vinculación entre la comunidad y la escuela, este interés resulta más importante que su origen. De la misma manera, cuando el maestro es de origen rural, pero tiene aspiraciones de ascenso social en el escalafón del magisterio, es difícil que logre una efectiva vinculación comunitaria, aun siendo capaz de comprender su problemática. Existe una notable falta de relación entre maestro y comunidad, sin embargo, cuando éste es de origen urbano y tiene aspiraciones de ascenso en el escalafón de la SEP, es decir, cuando lo que desea es obtener una plaza en zona urbana.
- c) Los maestros cuyos datos recogimos en las experiencias visitadas podrían clasificarse, desde el punto de vista de su relación con la comunidad, en tres tipos: aquéllos cuya capacidad de inserción comunitaria les permite orientar sus iniciativas y su creatividad



como respuesta a las necesidades y exigencias de la comunidad; aquéllos que, poseyendo iniciativa, no parte, para encauzarla, de las necesidades comunitarias. En estos casos, sus innovaciones tienen poca resonancia en la comunidad. Por último, están los que se limitan a ejercer su actividad docente y se empeñan por cumplir el programa oficial de estudios. En estos casos, se da una desarticulación total entre el maestro y la comunidad. Generalmente, este tipo de maestro no vive en la comunidad, abandona la escuela inmediatamente después de terminadas las clases y no tiene oportunidad alguna de convivencia a nivel comunitario. Es el prototipo del que percibe su plaza "como un trampolín necesario" hacia mejores condiciones de trabajo.

- d) Las actividades de proyección comunitaria que los maestros más conscientes realizan en la comunidad, se asemejan mucho a las que llevan a cabo dentro del salón de clases (alfabetización y primaria para adultos, secundaria abierta para jóvenes y adultos, etc.) De la misma manera, percibimos que los maestros son capaces de plantear objetivos claros y evaluables en función de sus actividades académicas, pero no de darle un sentido congruente a las actividades que realizan fuera del salón de clases. Esto también se manifiesta en el planteamiento de las actividades necesarias para disminuir la reprobación y deserción escolares. Si bien los maestros —al menos algunos de ellos— son conscientes de las causas que originan la deserción y el bajo rendimiento, las acciones que proponen o realizan para disminuir esta problemática se reducen a pláticas con los padres de familia para convencerlos de la importancia de la escuela, o de los efectos de la buena alimentación en el rendimiento escolar.
- e) Se observó una relación interesante entre la responsabilidad del maestro en lo que respecta a su trabajo docente y su vinculación comunitaria. Si bien el hecho de que el

maestro muestre seriedad y responsabilidad en el trabajo con sus alumnos no garantiza que éste también se interese por realizar actividades que requieran la participación comunitaria, lo opuesto sí parece ser cierto: los maestros que muestran irresponsabilidad en lo primero, difícilmente se comprometen en actividades que requieran una vinculación con la comunidad.

- f) Por lo que respecta a la metodología que utiliza el maestro dentro del salón de clase, pudimos observar las siguientes constantes:
- i) Pocos maestros se esfuerzan por adaptar los contenidos escolares al medio en que operan y a las necesidades concretas de sus alumnos; parecen carecer de elementos metodológicos para ello. En la mayoría de las ocasiones, el maestro percibe la necesidad de hacerlo. Sin embargo, los pocos esfuerzos que observamos en este sentido, se reducen al aprovechamiento de los elementos naturales proporcionados por el medio, para complementar el material didáctico con el que cuentan internamente, y a la conducción, con los alumnos de prácticas de ciencias naturales, de la parcela u hortaliza escolar, o realizando excursiones a zonas cercanas.
- ii) En general, el tiempo se desaprovecha. Esto es cierto no sólo respecto del tiempo libre de los alumnos, sino incluso del tiempo destinado a las actividades académicas. Los casos más graves en cuanto a ello (aparte de la inasistencia de los maestros, o de su ausencia del salón de clase), se pudieron observar en las escuelas unitarias. El maestro parece no estar capacitado para trabajar con varios grupos dentro de un mismo salón de clase. Con excepción de una escuela unitaria —donde se atienden en forma excepcional a 240 alumnos— en las restantes visitadas el maestro sólo logra hacer trabajar al grupo que él se encuentra atendiendo. Frecuentemente se encuentra incómodo ante una escuela de estas características, y siempre mencionará, como uno de los principales problemas, la falta de maestros adicionales.



- Sugeriré, por tanto, como soluciones, cerrar grados, abrir dos turnos, conseguir nuevos maestros.
- iii) Los maestros tampoco se encuentran capacitados para atender en forma adecuada el rezago escolar. Con la excepción, nuevamente, de la escuela mencionada, los maestros tienen en sus grupos alumnos rezagados a los cuales no atienden. El ritmo de la clase se marca, en términos generales, por el promedio del grupo, de manera que un alumno rezagado experimenta un aumento en la brecha que lo divide de sus compañeros. Sin duda, la falta de atención al rezago tiene efectos directos en la futura reprobación y eventual deserción de estos alumnos.
- iv) Los maestros dividen el tiempo de clase entre las áreas del programa que tienen que cubrir. Dan preferencia al área de español y a la de matemáticas, y descuidan las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y desarrollo psico-motriz y artístico. En general, mostraron incapacidad para integrar las cuatro áreas del conocimiento. Imparten las clases de manera independiente, sin integrar las diversas áreas del conocimiento, ni realizar esfuerzos para ello. Esto se suma a una tendencia manifiesta en los maestros observados a orientar el aprendizaje con un excesivo énfasis teórico. Hay pocos intentos, y muy aislados, de educación encauzada a la práctica. Inclusive, se observaron muy pocos intentos por vincular los ejemplos específicos a las experiencias cotidianas de los alumnos.
- v) En general, los maestros cuentan con pocos recursos didácticos auxiliares dentro del aula. Cuando se cuenta con ellos, se utilizan poco. Con algunas —y muy interesantes— excepciones, la base para el proceso de enseñanza-aprendizaje son los libros de texto.
- vi) Pocos maestros conocen la historia de la comunidad, de la escuela y de los alumnos. Se constataron continuas discrepancias entre la información proporcionada por los maestros sobre la historia académica de sus alumnos, y la proporcionada por los alumnos mismos. En algunos casos excepcionales, los maestros, al llegar a la escuela, realizan exámenes exploratorios con el fin de conocer el nivel en que se encuentran los alumnos. Pero esto no constituye la generalidad. Pensamos que ello puede ser atribuido, en parte, a la falta de fuentes, dentro de la escuela, para reconstruir estos datos. Sin embargo, creemos que, a pesar de las deficiencias de archivo, los datos se podrían reconstruir a través de los propios alumnos y de sus padres.
- g) Los maestros entrevistados demuestran, en general, un deseo de superación profesional, que manifiestan en aspiraciones concretas de capacitación. Se observa que cuando plantean sus demandas de capacitación en función de su praxis docente, son capaces de integrar los conocimientos adquiridos a su propia práctica. Sin embargo, muchos de ellos plantean tales aspiraciones motivados, más bien, por el interés de ascender en el escalafón. En estos casos, constatamos que los conocimientos adquiridos en cursos de capacitación adicionales no logran incorporarse a su actividad docente cotidiana.
- h) Quizá uno de los hallazgos más interesantes en cuanto a los maestros, sea el hecho de que, en ningún caso, se relacionan las actividades de relación comunitaria con el propio aprendizaje de los niños. No parece siquiera existir conciencia entre maestros y directores de que esto es posible o de que podría ser conveniente. Los aspectos que se tratan con los padres de familia en relación a sus hijos se reducen, las más de las veces, a problemas de asistencia. Ni siquiera se les mantiene informados del desarrollo de sus hijos dentro de la escuela, salvo en casos en que los problemas con el niño adquieren más gravedad. Las actividades académicas con la comunidad no parecen formar parte de las experiencias en la escuela rural mexicana, y no se considera, en el horizonte de posibilidades de maestros y directores, la conveniencia de vincular a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.



4. SOBRE LA COMUNIDAD RURAL Y SU PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

- a) En todas las experiencias visitadas, la comunidad ha participado o participa en algún tipo de asunto vinculado con la escuela. En algunos casos es la propia comunidad la que ha solicitado la instalación de la escuela. En la gran mayoría de los casos, la comunidad ha participado en la construcción de la escuela con dinero y mano de obra, y participa todavía en su mantenimiento y reparación. En algunas experiencias, la comunidad contribuye a la alimentación y alojamiento de uno o más maestros. En otras más, es la comunidad quien paga los sueldos de los vigilantes o de los encargados del aseo del local. Algunas comunidades se han involucrado más a fondo en los procesos de la escuela, y participan en actividades educativas o productivas. Otras han logrado que la escuela se involucre en procesos comunitarios reivindicativos, tendientes a la obtención de servicios, reconstrucción de instalaciones básicas, organización para obtener crédito, tramitación para solucionar un problema de tierras, etc. En síntesis en todas las escuelas visitadas hay una participación, más o menos activa, más o menos intensa, de la comunidad a la cual sirve.
- b) El canal a través del cual la comunidad participa en las actividades de la escuela, colabora en su funcionamiento o manutención, o logra involucrar a su personal en sus propias luchas, es siempre la sociedad de padres de familia, que existe y funciona en todas las comunidades visitadas. La sociedad de padres de familia es una organización sumamente versátil. A veces opera fundamentalmente a través de su mesa directiva, y la asamblea se reúne anualmente para elegirla. En ocasiones, la mesa directiva asume la responsabilidad de las acciones, pero es la asamblea quien toma las decisiones importantes. En otros casos, los padres de familia se organizan en comités y comisiones para atender los diversos asuntos que requieren de su participación. La sociedad de padres de familia es la organización clave a través de la cual funcionará, o dejará de funcionar, la orientación comunitaria de la escuela. La división comunitaria se verá siempre reflejada dentro de la sociedad de padres de familia. Pero lo que aquí interesa resaltar es que la comunidad ha hecho propia la organización de los padres de familia, y que es a través de ella que se puede llevar a cabo todo tipo de actividades que requieren de la participación de la comunidad. Es también a través de ella como se podrán conocer las respuestas de la comunidad a las diversas actividades de la escuela, así como también las demandas que la población plantea a la escuela.
- c) La comunidad siempre plantea algún tipo de demandas a la institución escuela. Cuando ésta no cumple con los mínimos de su función socialmente aceptada (cuando los niños no aprender a leer y a escribir, cuando el ausentismo de los maestros se vuelve excesivo, cuando el funcionamiento interno de la escuela es muy deficiente), las demandas de los padres de familia se centran en el cumplimiento de esos mínimos. Cuando éstos se cumplen, las demandas se diversifican. Y es en estas circunstancias donde puede iniciarse un proceso de demanda-respuesta que genera, a su vez, una dinámica de vinculación escuela-comunidad.
- d) La respuesta de la comunidad a las actividades promovidas por la escuela que requieren la participación de los padres de familia, así como las propias demandas que la comunidad plantea a la escuela, dependen, en términos generales, del grado de organización y cohesión interna que presenta la comunidad como tal. Cuando ésta se encuentra organizada, cuando la autoridad auténticamente la representa, cuando existen canales efectivos para presentar exigencias, tanto su respuesta como su demanda estarán mayormente articuladas. Es también en estas ocasiones cuando la escuela, como institución, tiene menos posibilidades



de permanecer al margen de la problemática de la comunidad. La propia comunidad exige su apertura.

Se presenta también, sin embargo, el caso contrario. Es así como una sociedad de padres de familia, cuando es animada por un director que tiene intereses reales de vinculación con la comunidad, puede llenar un vacío de poder y organización interno a la propia comunidad. Es interesante observar cómo en estas ocasiones la sociedad de padres de familia, reforzada por el importante papel que en su seno desempeña el director de la escuela, se convierte en el núcleo a través del cual la comunidad plantea sus demandas y exigencias a otras agencias e instituciones internas y externas a la misma comunidad. Que esto suceda, sin embargo, depende de las características, capacidades e intereses del director de la escuela.

- e) La comunidad es muy sensible a los problemas internos de la escuela. Le molesta tremendamente el ausentismo de los maestros. De la misma manera, se muestra inconforme cuando existen problemas personales entre maestros, o entre director y maestros. La malversación de fondos por parte de las autoridades escolares —sobre todo en relación a la parcela escolar—, genera una situación de inmediata inconformidad comunitaria. Las experiencias negativas anteriores que haya tenido la comunidad con respecto al personal de la escuela, repercuten en la dificultad que encontrará el nuevo personal para conseguir apoyo y colaboración. De la misma manera, cuando el personal de la escuela muestra un genuino interés por la comunidad y sus problemas, y se involucra en acciones conjuntas con ésta, obtiene las más de las veces, una respuesta favorable.
- f) La comunidad tiene una visión determinada sobre el papel de la escuela en lo que respecta a su función y a su proyección comunitaria. Esta visión está determinada por múltiples factores: patrones culturales, experiencias previas, expectativas con respecto al beneficio de la educación para sus

hijos. Las experiencias analizadas demuestran, sin embargo, que esta visión no es estática. La comunidad es capaz de cambiar su concepción de la escuela en la medida en que ésta le vaya demostrando que puede cumplir otras funciones importantes. No obstante, este cambio de concepción ocurre cuando la comunidad participa directamente en las actividades escolares. Las experiencias parecen demostrar que el cambio de concepción que la comunidad tiene respecto de la escuela, sólo puede realizarse con los padres, y no en forma indirecta.

- g) La parcela escolar resulta ser un excelente lazo de unión entre la escuela y los padres de familia. Cuando ésta existe y se aprovecha en forma adecuada, los padres no vacilan en contribuir con la mano de obra a su cultivo. Los alumnos, por su parte, encuentran en la parcela un excelente campo de prácticas y de trabajo en equipo, en todos los casos estimulante. La comunidad siente que participa activamente en el mantenimiento de la escuela, y esto mismo le da una sensación a la vez de participación y de poder sobre la misma.
- h) Por último, nos parece interesante resaltar que, de la misma manera en que se encontró una falta de interés por parte del personal de la escuela por involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, también encontramos, entre los padres, una ausencia de exigencias concretas en este sentido. Los padres se preocupan de que sus hijos aprendan a leer y escribir y dominar las cuatro operaciones básicas. Sin embargo, aquí parecen acabarse las preocupaciones de los padres por el trabajo académico de sus hijos. Tampoco parece haber en un horizonte de posibilidades, la conveniencia de participar de manera más activa en el propio aprendizaje de sus hijos.

Sintetizando las conclusiones anteriores y tratando de extraer de las mismas aquellos elementos que más directamente responden a los objetivos particulares de



este estudio, surgen las siguientes puntualizaciones:

1. Los mecanismos a través de los cuales la escuela rural mexicana logra involucrar a la comunidad en sus actividades, son los siguientes:

- a) Estructurales. Hay mecanismos de participación impuestos por la estructura, de los cuales se hace depender la propia existencia y funcionamiento de la escuela en la comunidad. De esta manera, los padres se ven en la necesidad de: colaborar en la construcción y el mantenimiento de la escuela, mantener la parcela escolar, en algunas ocasiones contribuir a los gastos de alojamiento y alimentación de personal, etc. El interés de la comunidad por contar con una escuela en buen funcionamiento determinará la eficiencia de estos mecanismos. En términos generales, puede decirse que estos mecanismos reportan mayor éxito cuando es la propia comunidad quien ha luchado por la instalación de la escuela.
- b) A través de los alumnos. En las experiencias visitadas encontramos múltiples iniciativas por parte de directores y maestros para realizar la proyección comunitaria de la escuela a través de los alumnos. De esta manera, se generan hacia adentro de la escuela actividades tales como el cultivo de la hortaliza y los huertos escolares, la experimentación en la parcela escolar, la creación de hábitos de limpieza e higiene, etc. Hacia afuera de la escuela, se promueven campañas de aseo de la comunidad, de siembra de árboles, de vacunación, de blanqueo de las casas, etc. Se espera que a través de las actividades de los alumnos, y de la creación y refuerzo de hábitos que de ellas resulten, se modificarán también los hábitos comunitarios. Lo que parecen demostrar las experiencias analizadas es que, cuando estas actividades se realizan al margen de la comunidad y sin la participación de los padres de familia, la respuesta de ésta es poco significativa. Cuando estas actividades se realizan sin

contar con el apoyo de los padres, y llegan a chocar con las concepciones que la comunidad tenga sobre la función de la escuela, pueden incluso ocasionar problemas, o, al menos, derivar un mayor distanciamiento entre escuela y comunidad.

- c) A través de la sociedad de padres de familia. Hay tres tipos de actividades que realiza la escuela a través de la sociedad de padres de familia.
 - i) Aquéllas destinadas al mantenimiento o mejoramiento (generalmente material o financiero) de la escuela. En estos casos, generalmente se cuenta con la buena disposición de los padres de familia. La regularidad y generalidad de su respuesta dependerá del grado de cohesión y organización interna, tanto de la comunidad como de la propia sociedad.
 - ii) Aquéllas destinadas a satisfacer necesidades que son percibidas por el personal de la escuela como importantes para los padres de familia. El tipo de actividades que se llevan a cabo dentro de esta categoría, son generalmente educativas o productivas, promovidas por la misma escuela. Su éxito dependerá, por un lado, del grado de coincidencia entre las necesidades percibidas por el personal y las sentidas por la comunidad, y, por el otro, de la congruencia entre la causa del problema y la solución propuesta.
 - iii) Aquéllas acciones que surgen como respuesta a las demandas concretas planteadas por la población. En este caso, el éxito depende, fundamentalmente, de la capacidad que tiene el personal de la escuela para dar respuesta a la demanda específica. En términos generales, sin embargo, son las que mayor éxito reportan desde el punto de vista de la vinculación entre escuela y comunidad.

Es interesante hacer notar al respecto que, en términos generales, se encontró poca relación entre lo que se realiza con los alumnos desde la perspectiva de la proyección comunitaria, y lo que se lleva a cabo



con los padres de familia. Parece haber una división en la concepción de los directores en cuanto a las actividades que se suceden dentro de la escuela, o con los propios alumnos, y las que pueden efectuarse con los adultos en la comunidad. En general, ambas actividades no tienden a relacionarse, o a llevarse conjuntamente. Cuando esto se logra, se ven potenciadas ambas acciones, y la propia relación con la comunidad.

2. Por su parte, la comunidad rural también tiene sus propios mecanismos a través de los cuales logra involucrar a la escuela en las actividades, organizaciones y luchas comunitarias. Sin embargo, pudimos advertir que el proceso no suele iniciarse por aquí. No es sino hasta que la escuela ha demostrado su interés y voluntad de vincularse con la comunidad en acciones conjuntas, que empieza a generarse una dinámica a partir de la cual la comunidad, a través de la sociedad de padres de familia, plantea a la escuela sus demandas concretas de colaboración.

3. Las condiciones que favorecen la relación entre escuela y comunidad, parecen ser las siguientes:

- a) Las características favorables ya mencionadas, y, fundamentalmente, las actitudes hacia el trabajo educativo rural de directores y maestros.
- b) El cumplimiento efectivo de la función de la escuela. Si esto no ocurre, la proyección comunitaria de la escuela no puede darse.
- c) La posibilidad de coordinación de la acción entre el personal de la escuela.
- d) La organización y cohesión interna de la comunidad, aunada con el buen funcionamiento de la sociedad de padres de familia.
- e) Las condiciones socioeconómicas de la comunidad rural. Aunque la extrema pobreza de determinada comunidad rural no representa necesariamente un obstáculo para el desarrollo de acciones coordinadas entre ésta y la escuela, el fenómeno migratorio, que

suele agravarse en tales condiciones, afecta definitivamente la posibilidad de llevar a cabo acciones conjuntas con los padres de familia, ya que éstos tienen la necesidad de ausentarse de la comunidad por periodos prolongados.

4. Por otra parte, las condiciones que parecen obstaculizar el desarrollo de actividades de participación comunitaria en la escuela, parecen ser las siguientes:

- a) La propia estructura del sistema educativo, con la excepción de la estructura de cursos comunitarios de CONAFE.
Las formas concretas en que la estructura del sistema obstaculiza el desarrollo de los vínculos entre la escuela y comunidad, están suficientemente tratados en la primera parte de estas conclusiones.
- b) La movilidad del personal.
- c) La existencia de aspiraciones de ascenso escalafonario del personal de la escuela: en general, sus orientaciones actitudinales hacia el trabajo rural.
- d) La presencia de problemas internos a la escuela.
- e) La división comunitaria, o la excesiva estratificación interna de la misma.

VI. REFLEXIONES FINALES

Si bien los resultados que hemos intentado resumir en el apartado anterior no pueden ser generalizables, consideramos que permiten, al menos, plantear una serie de hipótesis que podrían ser sometidas a un proceso experimental específico. Entre éstas, pueden mencionarse las siguientes:

- La estructura del sistema educativo puede introducir una serie de modificaciones¹³ en su funcionamiento y relación con las escuelas rurales, que cumplirán con la función de dejar de obstaculizar las experiencias de participación comunitaria que se inicien en las



escuelas, y podrán, incluso, llegar a favorecer su surgimiento y desarrollo.

- Si la escuela se planteara la realización de acciones que lograran vincular a los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos, en función de las características de la comunidad y de los problemas específicos de aprendizaje, se podría lograr un efectivo mejoramiento del rendimiento académico de los hijos, una notable disminución de la deserción y el ausentismo, y un proceso de aprendizaje de los mismos adultos.
- La vinculación que puede establecerse entre la escuela y la comunidad en base a las necesidades de la segunda y a la respuesta efectiva a sus demandas, presentan las condiciones óptimas a partir de la cual la proposición de proyectos específicos de participación de los padres en el proceso de

aprendizaje de sus hijos puede plantearse con garantías de eficiencia.

- La retribución a la colaboración comunitaria en las escuelas mediante la dotación de cierto poder a la sociedad de padres de familia sobre la escuela misma, unido en una asesoría orientada al buen manejo de ese poder, generará por parte de los padres de familia, una serie de exigencias respecto a la escuela que el personal docente se verá obligado a cumplir. De esta forma, mejorará el funcionamiento interno de la escuela.

Las hipótesis anteriores dan pie para el desarrollo de una serie de programas experimentales que podrían comenzar a diseñarse, en la medida en que interese efectivamente mejorar la calidad de la educación primaria rural, y contar para ello con la activa colaboración de la comunidad.

Notas de la lectura

¹ El programa Nacional de Primaria para Todos, es el programa prioritario del plan Nacional de Educación, elaborado para el período 1978-1982. Sus principales objetivos son: satisfacer la demanda de educación primaria para niños en toda la República, castellanizar a los niños indígenas, mejorar la calidad de la educación primaria y disminuir el desperdicio escolar, y ampliar las posibilidades de educación abierta para los adultos (SEP 1978).

² El hecho de que la comunidad rural sea concebida como un todo interrelacionado no implica que sus relaciones internas no se encuentren condicionadas por las relaciones con la sociedad más amplia. Sabemos que la forma en que las comunidades rurales se articulan con el sistema económico y político en general es un factor que a menudo define las relaciones internas de la propia comunidad. En este estudio, sin embargo, nos limitamos a constatar la existencia de relaciones de la comunidad hacia adentro, independientemente de sus determinaciones externas.

³ La eficiencia escolar, entendida como el índice de aprobación y retención en una escuela, iba a ser medida a través de los datos de matrícula de los últimos seis años de funcionamiento de la escuela. Sin embargo, estos datos no estuvieron disponibles en la mayoría de las escuelas visitadas, y en las secretarías y delegaciones estatales tampoco se contaba con ellos. Por este motivo, fue necesario eliminar del estudio esta variable dependiente.

⁴ No se tomaron en cuenta las comunidades indígenas por considerar su problemática en relación con la escuela como muy específica y de mayor complejidad. Por otro lado, las comunidades indígenas son atendidas por una dependencia particular dentro de la Secretaría que funciona con criterios y prioridades propias.

⁵ El grado de heterogeneidad de los grupos con relación al rendimiento se midió con el coeficiente de variación del promedio grupal de cada escuela.

⁶ La relación entre la edad real y la edad teórica de los alumnos se calificó en cuatro rangos: más de dos años de la edad teórica; uno o dos



años más de la edad teórica; edad real igual a la edad teórica; edad real menor a la edad teórica. La edad teórica fue considerada: 9 años en tercer grado, 10 años en cuarto grado, 12 años en sexto grado.

⁷ La variable sobre condiciones físicas de la escuela fue construida a partir de los siguientes indicadores: condiciones de mantenimiento, limpieza, recursos didácticos, infraestructura, ventilación e iluminación. A cada indicador se le otorgó el mismo valor en la formación del constructo. El resultado es una calificación en tres rangos.

⁸ Los coeficientes de correlación de Pearson en los ítems de las pruebas de comprensión de lectura de sexto grado fueron los siguientes: .52, .81, .72, .51, y .35, todos ellos significativos al nivel de .05. Para las pruebas de matemáticas, los coeficientes son los siguientes: .69, .32, .68, .15, .62. Con la excepción del cuarto ítem, todos resultan significativos al nivel del .05. El cuarto ítem de la prueba de matemáticas para el sexto grado era el siguiente: "Si tienes un litro de agua a una temperatura de 70°C., y lo mezclas con un litro de agua que está a 50°C., ¿cuál será la temperatura de esta mezcla?". Nos parece significativo el hecho de que sólo tres de 168 alumnos respondieron adecuadamente a esta pregunta.

⁹ La variable sobre el nivel de desarrollo de la comunidad en la que se encuentra la escuela fue construida con los siguientes indicadores: número de habitantes; acceso a la televisión, periódico o revistas; servicios de la comunidad (agua potable, agua de riego, electricidad, escuela secundaria, centro de salud o médico, correo, telégrafo o teléfono, carretera pavimentada, transporte público); producción agrícola (orientación de la producción al mercado); y otras actividades económicas importantes. Se le otorga un doble valor al indicador sobre servicios, y medio punto al indicador sobre acceso a medios de comunicación. El resultado es una clasificación en cuatro rangos.

¹⁰ Las características del maestro que fueron consideradas para el trabajo de los datos fueron las siguientes: tipo de escuela (federal, es-

tatal, cursos comunitarios); condiciones físicas de la escuela; si la escuela era completa o incompleta; relación alumnos/maestros (promedio de la escuela).

¹¹ Las características del maestro consideradas en este estudio fueron las siguientes: sexo, edad, posesión de un cargo directivo dentro de la escuela, lugar de origen, años de experiencia, capacitación, lugar en el que vive (dentro o fuera de la comunidad donde ejerce), interrelación con los alumnos dentro del salón de clases.

¹² Las variables que pretenden medir la vinculación de la escuela con la comunidad son las siguientes: 1) Actividades con los alumnos. Esta variable está construida con los siguientes indicadores: información que dan los alumnos sobre las actividades que realizan con el maestro fuera de la escuela; información que dan los alumnos sobre el material con el que les gusta trabajar; información que dan los alumnos sobre si han tenido oportunidades de ayudar al maestro en alguna actividad específica; información que proporcionan los padres de familia con respecto a la utilidad, actual o futura, que perciben en cuanto a la asistencia de sus hijos a la escuela; información que dan los maestros sobre las actividades que desarrollan con los niños fuera de la escuela; información que dan los maestros sobre las actividades que lleva a cabo la escuela conducentes a disminuir o evitar la deserción y las causas del bajo rendimiento; información que da el director sobre la realización de actividades con los alumnos fuera de la escuela; información que da el director sobre el material utilizado en la escuela, adicional a los libros de texto. 2) Actividades de la escuela con los padres de familia. Esta variable fue construida con los siguientes indicadores: información proporcionada por el alumno sobre las visitas de sus padres a la escuela y los motivos de las mismas; información proporcionada por los padres de familia respecto a la pertenencia a la sociedad de padres y su asistencia a las reuniones; información proporcionada por los padres respecto a la frecuencia de reuniones de la sociedad de padres de familia; información proporcionada por los padres de



familia respecto al grado de conocimiento que tienen del director de la escuela y de los maestros de sus hijos; información proporcionada por los padres de familia respecto a su participación en actividades organizadas por la escuela; información proporcionada por el director respecto a las actividades realizadas por la escuela orientadas a los padres de familia; información proporcionada por el director acerca del porcentaje de padres de familia que participa en estas actividades; información proporcionada con el director respecto a la existencia de objetivos propuestos por la escuela para los padres de familia; información propuesta por el director respecto a la existencia y funcionamiento de la sociedad de padres de familia. 3) Actividades de los padres de familia hacia la escuela. Esta variable fue construida con los siguientes indicadores: información proporcionada por los alumnos respecto a las visitas de sus padres a la escuela; información proporcionada por los padres de familia respecto a los puestos ocupados y las actividades realizadas en la mesa directiva de la sociedad; información proporcionada por los padres respecto a su participación

en la construcción, mantenimiento y funcionamiento de la escuela; información proporcionada por los padres de familia respecto a las quejas que han presentado a la escuela o a las autoridades, sobre el mal funcionamiento de la misma; información proporcionada por los padres de familia respecto a las posibles soluciones a los problemas que ellos consideran como los más importantes de la escuela; información proporcionada por el director respecto a la forma en que se toman las decisiones para realizar actividades con los padres de familia; información proporcionada por los padres de familia respecto a la forma en que se decide sobre las actividades que se realizan con otras personas o instituciones de la comunidad; información proporcionada por el director respecto a si la escuela ha recibido solicitudes por parte de padres de familia u otras personas de la comunidad para alguna colaboración de la escuela.

¹³ El estudio contempla una serie de recomendaciones acerca de las modificaciones que pueden introducirse en la estructura y funcionamiento del sistema educativo, que por motivos de espacio no se incluyen en este artículo.



EL CURRÍCULO Y LA CULTURA
.....



PRESENTACIÓN

Los artículos que se seleccionaron para esta unidad ofrecen elementos teórico-metodológicos y propuestas concretas de cómo abordar los procesos y contenidos escolares, teniendo como punto de partida las experiencias y los saberes de los alumnos. El principio que está presente en dichos artículos es el reconocimiento de que los valores, hábitos, costumbres, habilidades, relaciones sociales que el niño aprende en el entorno familiar, comunitario y de la sociedad donde vive influyen en el proceso de socialización que puede entrar o no en contradicción con los procesos que se generan en la escuela.

De esta forma, el texto de Francisco F. García "Vivir en la ciudad..." permite reconocer los distintos conceptos y elementos que están presentes en la constitución de las condiciones de vida en una ciudad, las formas en que los estudiantes tienen saberes y referencias sobre ellos, conjungándolos con elementos pedagógicos en una propuesta didáctica que responda a preguntas del qué enseñar, cómo enseñar y qué evaluar.

Los textos de Ángel I. Pérez Gómez "El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", "Diferentes enfoques para entender la enseñanza" y "Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela", permiten ubicar conceptual y metodológicamente herramientas para desarrollar el análisis de situaciones aúlicas y su relación con el contexto escolar y cultural del entorno inmediato.

Enfatizan el carácter compensatorio de la escuela pública en relación con los procesos de desigualdad, de diferenciación que produce la sociedad en su conjunto y reconoce a la institución escolar como un espacio de producción cultural donde se revaloran los saberes de los niños.

Los planteamientos de Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner que se presentan en "Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria" y "Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado" tiene como base la crítica de las teorías reduccionistas, reduccionistas y economicistas de la relación escuela-sociedad, ampliando y diversificando los análisis sobre las condiciones sociales de escolarización.

Dentro de este marco, los autores hacen referencia a las condiciones sociales y académicas en la que se ha formado el maestro y que tienen una fuerte influencia en la configuración de sus creencias sobre el mundo, la naturaleza, la sociedad y, en particular, sobre su imagen como profesor, su profesión, la institución escolar y fundamentalmente las concepciones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño.



TEMA 1. La experiencia de los alumnos como punto de partida para el currículum

LECTURA: VIVIR EN LA CIUDAD: UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DEL MEDIO URBANO*

PRESENTACIÓN

Este artículo recoge en forma resumida el diseño de la unidad didáctica del proyecto IRES para la enseñanza secundaria "Vivir en la ciudad", con apartados dedicados a las problemáticas del "qué enseñar", "cómo enseñar" y la evaluación, así como a reflexiones y conclusiones acerca de la experimentación curricular de dicha unidad.

Se resaltan los supuestos teóricos y las características del diseño de la unidad didáctica, de la misma forma los elementos conceptuales que apoyan la derivación de temas y tópicos sobre el medio urbano (uso de suelo, especulación, calidad de vida, política urbana, expansión urbana, entre otros).

De igual forma esbozan algunas nociones en debate como: construcción interpretativa de modelos interpretativos del mundo, niveles de construcción de la realidad (realidad como todo indiferenciado, realidad como suma de partes, realidad como red de interacciones). Además de profundizar las aportaciones e interacciones entre el ámbito científico y la visión cotidiana del entorno.

* Francisco F. García y otros. "Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano", en: *Revista Investigación en la Escuela*, no. 20, Sevilla, 1993. pp. 39-79.

Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano

Francisco F. García y otros*

RESUMEN:

Este artículo recoge, de forma resumida, el diseño de la unidad didáctica del Proyecto IRES, para la Enseñanza Secundaria, "Vivir en la ciudad", con apartados dedicados a las problemáticas del "qué enseñar", "cómo enseñar" y la evaluación, así como a reflexiones y conclusiones acerca de la experimentación curricular de dicha unidad.

1. Contexto y justificación del trabajo

El contenido básico de este artículo responde al desarrollo de la experimentación curricular en torno a la unidad didáctica "Vivir en la ciudad" (García Pérez [Coord.], 1993), realizada durante dos cursos por miembros del "Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales" del Proyecto "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991). En el contexto de investigación de este proyecto, esta unidad didáctica forma parte de la propuesta curricular "Investigando Nuestro Mundo" (que constituye una concreción del "Proyecto IRES" para las Áreas Social y Natural) y pretende contribuir así a la validación del modelo didáctico (el "Modelo de Investigación en la Escuela") que sirve de marco general a dicho proyecto. La idea fuerza de este modelo didáctico es la "idea de investigación", consi-

* Clotilde Álvarez, Manuel Carmona, Josefa Civantos, Guadalupe Guerrero, Teresa Román y Alejandro Villanueva, coautores de este título, son miembros del "Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales" del "Proyecto IRES" y han desarrollado la experimentación curricular de la unidad didáctica "Vivir en la ciudad" con la coordinación de Francisco F. García.



derada como eje fundamental que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje para los alumnos, como idea guía que puede dar sentido al papel del profesor en el aula y como idea contextualizadora de todo el proyecto de trabajo. Al tomar como marco de referencia los supuestos del Proyecto IRES, esta experimentación se sitúa, pues, en una dimensión diferente de las actividades de mera innovación, dotándose de un sentido global mediante el establecimiento de relaciones entre los tres vértices del triángulo constituido por la experimentación curricular, la formación del profesorado implicado en la misma y la investigación educativa correspondiente (García y Porlán, 1990).

Disponer de un modelo didáctico como referencia básica nos parece, así, indispensable para dotar de un sentido diferente a las experimentaciones que muchos profesores innovadores vienen realizando desde hace bastante tiempo y para intentar garantizar una mayor coherencia y utilidad real en la transformación de la enseñanza.

El medio urbano es un campo de contenidos curriculares que afecta a diversos ámbitos de conocimiento y experiencia (Áreas como las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales o ámbitos como la Educación Ambiental o la Educación para la Salud y el Consumo). El medio urbano, tiene, por lo demás, especial interés no sólo desde el punto de vista científico (problemática de la Geografía, del Urbanismo, de la Educación Ambiental...), sino también desde una perspectiva social (interés educativo general, interés ciudadano...), y desde una perspectiva de problemáticas de enseñanza-aprendizaje. La ciudad ha sido, de hecho, un recurso didáctico del que los enseñantes innovadores han echado mano habitualmente, lo que resulta lógico si se tiene en cuenta que para la mayoría de la población escolar (y, por tanto, también para los enseñantes) la ciudad es un ámbito de intereses, expectativas y problemáticas (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990) al alcance de diversas experiencias que pueden integrarse, de forma más o menos coherente, en los proyectos de trabajo, aunque no siempre que se ha utilizado se ha hecho con la coherencia deseable.

Es inaplazable, por otra parte, la necesidad de incorporar los planteamientos de la Educación Ambiental a los diseños curriculares, introduciendo modificaciones didácticas consecuentes en las diversas Áreas. Mayor interés tiene esta perspectiva si se tiene en cuenta que, por lo general, lo ambiental se ha considerado casi privativo del Área de Ciencias Naturales. En la unidad que nos ocupa, al desarrollarse a partir de un currículo vinculado al Área de Ciencias Sociales, se pretende valorar la dimensión social de la Educación Ambiental, que frecuentemente queda en segundo término.

El reduccionismo que supone, en el ámbito didáctico, considerar la Educación Ambiental sólo desde la perspectiva de "lo natural" se corresponde, en cierta forma, con otro reduccionismo que considera a la ecología como la única ciencia que aborda de forma unitaria el estudio del medio, pues, si bien es verdad que la ecología se desarrolla, de manera muy definida, en ese sentido, una comprensión adecuada, compleja, del medio obliga a tener en cuenta también "las aportaciones de diversas disciplinas que incluyen aspectos ambientales en su campo de investigación", como es el caso, por ejemplo de la Geografía, la Antropología Ecológica o la Psicología Ambiental (García y García, 1992).

De forma especial, hay que destacar las posibilidades del marco ofrecido por la Geografía para plantear enfoques globalizadores e interactivos de estudio del medio urbano desde la perspectiva ambiental, en los que la intervención humana sobre el medio puede ser eje didáctico conductor. De ahí que hayamos asumido que, en principio, la Geografía puede ser un punto de partida interesante para el diseño y desarrollo de una experimentación curricular como la presente.

2. Rasgos generales del diseño de la unidad didáctica

Al experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base del trabajo con la unidad didáctica, hemos querido atender tanto al



seguimiento de los alumnos implicados como de los profesores que experimentan, como, por fin, al desarrollo y dinámica del propio proyecto de trabajo. Por ello, como paso previo a la experimentación propiamente dicha, se realizó un análisis del marco en el que se iba a desarrollar la experimentación, atendiendo a los alumnos implicados (exploración de concepciones), a los profesores que desarrollarían la experimentación (concepciones en cuanto a su desarrollo profesional) y al contexto escolar en el que habría de tener lugar la experiencia.

El diseño concreto de esta unidad didáctica sobre la ciudad lo hemos definido con un enfoque determinado, "vivir en la ciudad", en función de las características de los alumnos a los que va destinada y del nivel de enseñanza correspondiente, 2º ó 3º de la futura Enseñanza Secundaria Obligatoria (actuales 8º de EGB y 1º de EE.MM.). Por tanto, en ella es predominante el tratamiento de la ciudad desde la perspectiva de su "funcionamiento y dinámica", así como de la "calidad de vida" de los ciudadanos. Esta unidad, junto con otras posibles unidades del "ámbito del medio urbano", tal como se contempla en "Investigando Nuestro Mundo" (García Pérez, 1992), podrían ser utilizables en un proyecto para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y atenderían, además de a la problemática de "la vida en la ciudad", a otras perspectivas relevantes desde el punto de vista educativo, como las que siguen:

- La perspectiva de las redes de ciudades y las regiones urbanas en el mundo, con el enfoque siguiente: "Las ciudades del mundo son distintas. Existen conexiones entre las ciudades y redes de ciudades". Esta perspectiva puede integrar el estudio de las relaciones entre ciudad y territorio.
- Una perspectiva centrada en la evolución de las ciudades a lo largo del tiempo, con especial atención al proceso de urbanización del mundo contemporáneo: "Las ciudades no han sido siempre así. Nuestras ciudades tienen una herencia del pasado".

— "El modo de vida urbano se ha generalizado en el mundo. Nuestro mundo es un mundo de ciudades". Desde esta perspectiva se podría conectar con la evolución histórica lo que es mentalidad y modo de vida urbano generalizado, al menos, en el mundo occidental, atendiendo también a las relaciones entre lo urbano y lo rural. Podría ser un enfoque de recapitulación y obtención de conclusiones generales.

3. La cuestión del "qué enseñar"

3.1. La concepción de los contenidos como "conocimiento escolar"

En cuanto a la cuestión del "qué enseñar", es decir, los conocimientos que van a constituir contenidos en la unidad, adoptamos —según el marco del "Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela", asumido en el Proyecto IRES— la perspectiva de considerar que el conocimiento que se genera y desarrolla en contextos escolares tiene características que lo hacen diferente y, por ello, no asimilable ni reductible al conocimiento producido por la investigación científica ("conocimiento científico"), pero tampoco al conocimiento que se utiliza en contextos cotidianos para resolver cuestiones de ese ámbito ("conocimiento ordinario"), sino que se trata de un tipo de conocimiento peculiar, que mantiene conexiones con los dos tipos citados, pero que presenta rasgos propios y por ello ha de ser trabajado desde esta peculiar perspectiva. Lo denominamos "conocimiento escolar" (Grupo "Investigación en la Escuela", 1991).

Así, pues, para favorecer la construcción de ese conocimiento escolar hemos de tener en cuenta tanto la fuente de conocimiento procedente del contexto cotidiano, como las concepciones de los alumnos sobre aquello que vaya a ser objeto de estudio (ver, por ejemplo, García y otros, 1991) como, también, los referentes científicos básicos en relación con dichos contenidos —diversas perspectivas de la Geografía (por ejemplo, Carreras, 1986; Boira y Requés,



1990; Mesejo, Souto y Ramírez, 1991), la Sociología, la Ecología...—, siendo, asimismo, de gran interés el conocimiento elaborado —en este caso sobre la ciudad— desde perspectivas ideológicas, políticas, éticas... que no son reductibles a las aportaciones científico-disciplinares (aportaciones de la planificación urbana aplicada a situaciones concretas, aportaciones de movimientos ciudadanos, o procedentes del análisis político, etc.).

Intentando, pues, tener en cuenta aportaciones de esas fuentes hemos elaborado una *propuesta de conocimiento escolar deseable* —que, en cuanto “deseable”, adquiere el carácter de *objetivos o propósitos básicos*—, con la que se trabaja en la unidad, en la línea de aproximar lo más posible el aprendizaje de los alumnos a dicha meta. Esta propuesta incluye una serie de *tramas, vinculadas entre sí, de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*, que se recogen posteriormente. Dichos contenidos se formulan y desarrollan en un *determinado nivel de profundidad*, porque así lo consideramos más adecuado en función del tipo de alumnos a los que se va a enseñar y en función de la secuenciación en general de contenidos de la etapa Secundaria Obligatoria.

Ahora bien, ¿cómo podríamos determinar ese “nivel adecuado”? en definitiva ¿cómo podríamos definir, por ejemplo, en qué profundidad han de trabajarse conceptos como “usos del suelo”, “especulación” o “calidad de vida”, o bien la destreza de “leer planos” o la actitud de “solidaridad ciudadana”? Hemos utilizado como guía una *hipótesis general orientadora de la progresión del conocimiento* —hipótesis básica en la propuesta curricular “Investigando Nuestro Mundo” (Grupo “Investigación en la Escuela”, 1991)—, según la cual se considera que en los alumnos y alumnas —en las personas, en definitiva— se va dando un proceso de *construcción progresiva de modelos interpretativos del mundo*, es decir, se van desarrollando unas determinadas concepciones del mundo globalmente considerado (cosmovisiones), que siguen un gradiente de creciente complejidad y abstracción. Se pasaría así de una visión sincrética propia de la

infancia (la realidad como un todo indiferenciado y homogéneo) a una visión analítica muy característica de los adolescentes (la realidad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas) y de ésta a una visión sistémica más propia de adultos (la realidad como red de interacciones y como una jerarquía de sistemas imbricados unos con otros). Paralelamente, se va pasando de un enfoque descriptivo de la realidad, donde no se plantean las causas de las cosas, a una explicación basada en la causalidad lineal (un factor del medio determina a otro) y de ésta a la noción de interacción, que supone admitir la explicación multicausal (es decir, que los distintos factores se determinan mutuamente).

Por otra parte, cada uno de esos pasos supone un *cierto grado de descentración*, de distanciamiento respecto a la realidad que se pretende conocer. Así, se iría pasando de una concepción del mundo egocéntrica (todo está en función de uno mismo) a otra antropocéntrica (la realidad vista desde la óptica de lo humano) o sociocéntrica (los hechos se analizan desde la perspectiva sociocultural del sujeto, no considerándose otras posibles perspectivas culturales) y, por fin, a una visión relativizadora, en la que el individuo es capaz de adoptar distintas perspectivas y de considerar simultáneamente distintos aspectos de la realidad. Por tanto, esa hipótesis de progresión no sólo se refiere al conocimiento conceptual, pues se parte del supuesto de que cualquier cosmovisión integra componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Con la guía orientativa de este recorrido que realizaría, en términos generales, el alumno o alumna en su vida escolar, podemos afinar en la determinación de los niveles de profundización en los que creemos que pueden trabajarse los diversos contenidos de la unidad en esta edad y en este nivel educativo. De forma general, consideramos que este tipo de alumnos suele manejar un *modelo interpretativo del mundo que le hace concebir el medio urbano desde una perspectiva analítica, descriptiva y aditiva*, en la que resulta básico el concepto de unidad/diversidad, las destrezas de categorización y clasificación



y una serie de valores superadores del individualismo y tendentes al reconocimiento del marco social en que se desarrollan los hechos sociales. A partir de esta referencia, pues, habrá que trabajar, como meta, en la construcción de un modelo más sistémico y complejo de interpretación del medio urbano.

3.2. Conceptos específicos, procedimientos y actitudes en la unidad

Tomando, pues, como base, lo dicho, hemos terminado por plasmar la propuesta de conocimiento escolar deseable en las siguientes tramas, que comentamos brevemente.

1a.- Trama de conceptos específicos (Fig. 1). Estos conceptos se han seleccionado y definido de acuerdo con las fuentes o referentes antes citados:

- Aportaciones del ámbito científico. Estas aportaciones proceden, especialmente, de la Geografía, pero también de otras Ciencias Sociales y, en general, de campos científicos que han trabajado la realidad urbana.
- Aportaciones de posiciones ideológicas, políticas, éticas... en relación con las problemáticas

socioambientales referentes a la ciudad, lo que no sólo nos proporciona determinados conceptos sino que, sobre todo, nos lleva a delimitar, seleccionar y contextualizar dentro de una opción coherente el conjunto de conceptos con los que vamos a trabajar (por ejemplo, nos llevará a optar por un tipo determinado de ideas relacionadas con la responsabilidad y solidaridad ciudadanas o por una determinada forma de concebir la calidad de vida, etc.).

- Aportaciones de las concepciones de los alumnos, siendo necesario aún enriquecer esta perspectiva de quienes aprenden con aportaciones de la visión cotidiana de lo urbano, que, si bien se manifiesta, en parte, a través de dichas concepciones, se reflejan más claramente en una serie de "saberes cotidianos" de interés, como las opiniones ciudadanas, los dichos populares al respecto, etc.

Así, se conforma, a partir de estos referentes, una trama de conceptos específicos básicos, en la que aparecen recogidos los principales con los que se trabaja en la unidad, indicándose, por otra parte, mediante líneas de conexión, algunas de las relaciones más relevantes entre unos conceptos y otros. Como puede observarse en

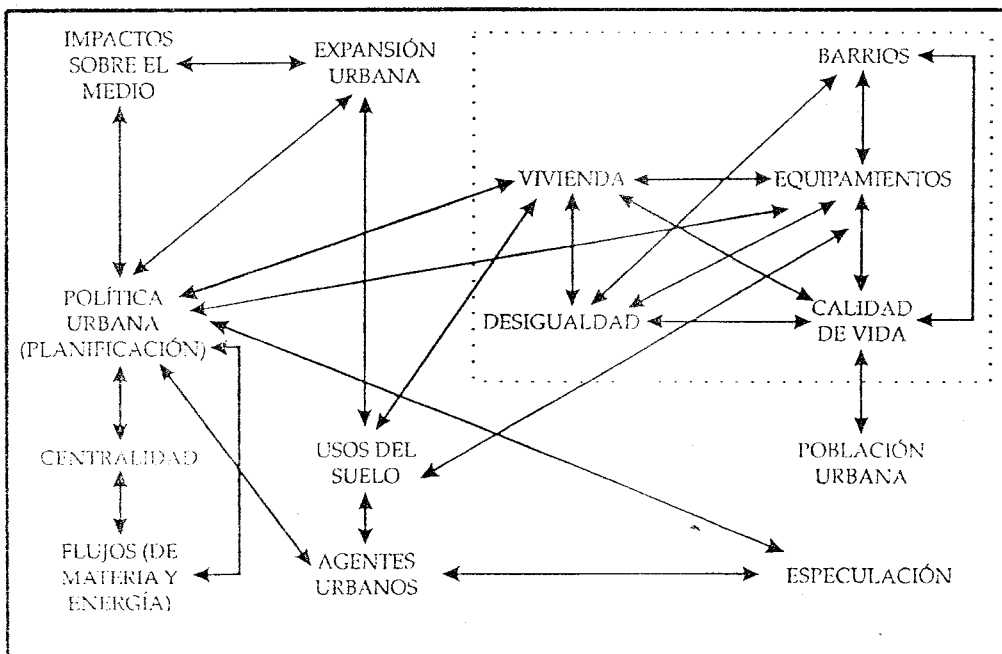


Fig. 1. Trama de conceptos específicos de la unidad "Vivir en la ciudad"



esta trama, la unidad se centra en el conjunto de conceptos encerrados en el recuadro que se señala (vivienda, equipamientos, calidad de vida, desigualdad y barrios), que tienen una fuerte vinculación entre sí, por cuanto que es la *calidad de vida* el concepto que le da sentido al estudio de la *ciudad* desde la perspectiva de esta unidad ("vivir mejor o peor —en la ciudad"); ahora bien, esa calidad de vida la podemos determinar desde la base del análisis de la *vivienda*, pero, sobre todo, de los *equipamientos* (concepto que llega a ser, así, clave en la trama) de que disponen los ciudadanos; por lo demás, esa disponibilidad de servicios es diferente no sólo en distintas ciudades sino en el interior de una misma ciudad, siendo visibles las diferencias por *barrios*, reflejo de un modelo de vida en el que la *desigualdad* es un componente de gran relevancia.

El resto de conceptos de la trama ocupa un lugar algo más secundario, aunque no poco importante, en cuanto que la dinámica general (flujos, especialmente) de la ciudad se explica en gran parte a partir del análisis de los usos del suelo, usos regulados por la planificación y determinados por los intereses de los agentes urbanos, en cuya actuación hay que dar entrada siempre a un componente especulativo. Este otro conjunto de conceptos remite, pues, más a la dinámica general del sistema socioeconómico imperante en la ciudad, campo que no sólo sería trabajado en esta unidad sino en las demás unidades referidas al medio urbano que pudieran estar presentes en el proyecto curricular.

Como se acaba de decir más arriba, el nivel de formulación en el que se trabajan estos conceptos viene dado por la *progresión global del conocimiento del medio urbano* que suponemos, como hipótesis, que se puede dar en los alumnos adolescentes. En esa línea podemos concretar algo más acerca de los conceptos de la trama. Así:

—Con respecto a *vivienda*: Las concepciones existentes revelan que es general la convicción de su necesidad como algo "vital", así

como cierto sesgo individualista en la consideración de la misma: la vivienda como algo cómodo y previsto para cada familia, no tanto para una colectividad. Este concepto está muy cargado de valores, por su directa relación con los mensajes del sistema vigente acerca de "lo que debe ser una vivienda confortable y deseable socialmente". Por ello habrá que trabajar en establecer contradicciones con respecto a estereotipos sociales muy asumidos. En este sentido, conviene también manejar informaciones sobre diversidad de tipos de viviendas, frente a la concepción de "uniformidad" y homogeneidad de las mismas. Se debe trabajar, por tanto, en la construcción de una concepción más amplia y compleja de vivienda, menos ligada a esos estereotipos sociales y más relacionada con otras cuestiones como calidad de vida y relación entre vivienda y aspectos socioeconómicos (en especial clase social).

—Con respecto a *barrios*: suele ser frecuente entre los adolescentes el manejo de unas concepciones de ciudad y de barrio como dos entidades simplemente de magnitud diferente (sin que se establezcan diferencias cualitativas relevantes entre ambos conceptos). Llegar a una concepción de ciudad como algo cualitativamente diferente de la suma de sus "partes" (de sus barrios, por ejemplo) implica cierta comprensión de lo que son sistemas y subsistemas, lo cual es un objetivo algo lejano para muchos adolescentes. Pero podemos aproximarnos a ello poniendo el énfasis en el análisis de procesos "peculiares" del barrio con respecto a la ciudad (y viceversa) y estableciendo contrastes y cambios de óptica según la escala de los fenómenos que se analicen. Es presumiblemente más fácil la aproximación al concepto de barrio desde lo sociológico (como conjunto de personas y grupos sociales de unas características determinadas) y desde lo morfológico (paisaje urbano diferente), siendo deseable trabajar, además, los aspectos históricos y funcionales, así como, en último término, las relaciones entre todas



esas dimensiones, lo que le daría al barrio su entidad diferencial.

—Con respecto a *equipamientos*: En las concepciones de los adolescentes al respecto se suelen dar determinados sesgos que centran, emblemáticamente, la idea de equipamientos en algunos peculiares, como las zonas verdes o los hospitales. Por ello habría que trabajar en la asunción de la idea de diversidad de equipamientos, de la interrelación entre los mismos y de su conexión con lo que consideramos infraestructura. Resulta más fácil la aproximación a equipamiento desde la idea más global de “servicios públicos”. Así, aunque, en los primeros momentos equipamientos y servicios públicos pueden considerarse equivalentes (y manejarse indistintamente), convendría ir delimitando el carácter, peculiar, de relación con la ocupación de “suelo público” que tienen los equipamientos, por lo que, por ejemplo, las decisiones acerca de su planificación son más complejas. Parecidas consideraciones pueden hacerse en relación con *infraestructura*, como redes de servicios, previos, habitualmente, a la construcción de edificios y de equipamientos y situados, por lo general, bajo el nivel del suelo.

—Con respecto a *usos del suelo*: Al menos, debemos tener en cuenta la dificultad de los alumnos para concebir el suelo como “suelo urbano” y para desvincularlo de las construcciones. Por lo tanto es presumible que los diferentes usos del suelo urbano (y las funciones asociadas a los mismos) hayan de ser trabajados, en principio, a partir de manifestaciones de “actividades económicas” predominantes en una zona, para pasar, poco a poco, a analizar la concentración de actividades en ese espacio (tendencia a la centralidad) y la “lógica” existente en esa determinada distribución de actividades, lógica que daría lugar a que pudiéramos hablar de que un área de la ciudad tiene determinadas “funciones”. Ello ha de ser relacionado con la planificación (y las normativas de la administración), pero, sobre todo, con la

actuación de los diversos “agentes urbanos” y, en último término, con la dinámica del libre mercado.

—Con respecto a *política urbana y planificación*: Sabemos que son conceptos relativamente alejados de las experiencias de los adolescentes, quienes, en todo caso, entrevén, de manera ambigua, ciertas responsabilidades en el tema por parte del alcalde, del ayuntamiento, etc., pero con un fuerte componente de intencionalidad en las atribuciones causales. En todo caso, además, resulta difícil la relación de la actividad planificadora (con connotaciones, sobre todo, de “gobierno”) con otras ideas como la escasez del suelo urbano y los intereses de los diversos agentes urbanos (ver lo dicho en relación con “usos del suelo”). Probablemente resultará más fácil partir de concepciones de planificación que se manifiestan en aspectos visibles del paisaje de la ciudad, como nuevas vías, nuevos parques, etc., para pasar, posteriormente, a la contemplación de la relación con el suelo urbano y sus usos (escasez de suelo, suelo urbanizable y no urbanizable, calificación de suelos...), así como al posible análisis de los componentes políticos y de las implicaciones de intereses de agentes urbanos que actúan en el contexto de un sistema de mercado.

—Con respecto a *especulación*: Podría valer, en gran parte, lo dicho para conceptos anteriores (sobre el personalismo y la intencionalidad, sobre la ambigua atribución de responsabilidades a las instituciones, etc.). Habría que tener en cuenta, en todo caso, que este concepto remite ya claramente a los elementos básicos y a la dinámica de un sistema de libre mercado, por tanto se trabajarían a partir de él los aspectos de carácter más claramente socioeconómico. Puede partirse de las concepciones más tópicas del concepto de especulación y de su análisis más descriptivo (operaciones económicas, con ejemplos concretos...), para pasar a la contemplación de la intencionalidad económica, la responsabilidad política, las repercusiones públicas



y la valoración ética, todo ello contextualizado en el marco de un sistema económico que, a grandes rasgos, ha de ser conocido por los alumnos.

—Con respecto a *agentes urbanos*: Hay que tener en cuenta lo dicho para “usos del suelo”, “especulación” y “planificación”, destacando, especialmente, el carácter intencional que se atribuye a la causalidad por parte de los adolescentes. Por lo demás, tampoco es fácil que se conciben los “agentes” como una especie de “subsistema” en conjunto, sino más bien como elementos dispersos, por lo que habría que trabajar el establecimiento de relaciones entre los mismos, poniendo el énfasis en las actividades que desarrollan, posteriormente en los intereses que les mueven y en sus posibles vinculaciones con el funcionamiento administrativo y político, para llegar, por fin, a las funciones que cumplen en el “sistema” urbano.

—Con respecto a *calidad de vida*: Ante todo, tener en cuenta que es un concepto muy vinculado a sistemas de valores, por lo que nos interesa trabajar en el contraste de modelos que conciben de una u otra forma esa calidad de vida, superando tanto la concepción mítica y arcaista del desarrollo social (como trastorno de una especie de armonía primigenia) como, también, la creencia ingenua en el progreso indefinido y benefactor. Los estudios de concepciones nos revelan, al respecto, un importante confusionismo de rasgos y frecuentes contradicciones entre los elementos que constituyen una misma opción en los adolescentes, debido, probablemente, a la mezcla entre los mensajes del sistema establecido y las idealizaciones propias de dichos adolescentes. Quizás sea importante, por ello, partir de análisis de casos concretos, para trabajar, a continuación, las relaciones entre elementos de un determinado modelo de calidad de vida, llegando, finalmente, a definir con coherencia un modelo que resulte deseable. En relación con este concepto convendría trabajar los aspectos más específicamente ambientales de la

unidad (estrecha vinculación entre los elementos del sistema urbano, implicaciones de determinadas decisiones en la dinámica ambiental, responsabilidad personal de los ciudadanos en muchos aspectos del funcionamiento de la ciudad, solidaridad universal en cuanto al consumo de determinados recursos escasos o agotables, etc.).

—Con respecto a *impactos sobre el medio*: Es otro de los conceptos clave para trabajar la dimensión ambiental. Por ello habrá de ir siendo tratado en paralelo con muchos otros presentes en la trama: usos del suelo, vivienda, equipamientos, política urbana, especulación, expansión urbana..., intentando ver las implicaciones que tienen las diversas actuaciones en la ciudad (en especial, las actuaciones de los agentes urbanos) si se las analiza como “impactos”. Asimismo, es interesante analizar las relaciones entre los impactos y la calidad de vida existente en la ciudad. Una comprensión correcta del concepto obliga, por tanto, a manejarlo en un contexto de “medio como sistema”, en el cual el cambio en determinados aspectos o elementos incide en los demás elementos, produciendo una evolución determinada del conjunto del sistema. En todo caso, se podría empezar, al menos, trabajando la idea de impacto como “consecuencia” o “repercusión”, más o menos concreta, de las decisiones (políticas, de planificación, de expansión, etc.) que se toman con respecto a la ciudad, para avanzar, con apoyo en el concepto de interacción, hacia esa visión sistémica deseable.

—Con respecto a *flujos de materia y energía*: Tenemos poca información sobre concepciones al respecto, pero es evidente que una comprensión más completa y compleja de este concepto habría de realizarse en el marco de una concepción sistémica. Por ello, en la medida en que se atiende a relaciones entre elementos urbanos, al carácter dinámico de esas relaciones, y se superen enfoques estáticos y descriptivistas nos estaremos aproximando a una formulación deseable de dicho concepto. Se podría partir, en todo ca-



so, del análisis de aspectos más visualizables, como serían las manifestaciones de los flujos en los transportes urbanos o en la diaria entrada y salida de alimentos y residuos urbanos, para ir pasando a la idea de periodicidad de los flujos en el tiempo, regulación de esos flujos, relaciones entre distintos flujos e inserción de los mismos en la dinámica urbana global.

—Con respecto a *centralidad*: Es un concepto que aparece una y otra vez al explorar las concepciones de los alumnos; "estar en el centro de la ciudad o cerca del centro" parece ser la causa más importante de "casi todo lo que pasa en la ciudad": de la calidad de las viviendas, de la disponibilidad de servicios, de la prosperidad de un negocio, etc. Esta idea se halla corroborada por la opinión pública ciudadana. Desde la Geografía y la Sociología el concepto de centralidad es también importante, aunque se valora mediante otros parámetros, diferentes de los utilizados en el conocimiento ordinario: grado de concentración de actividades, distancia medida en isócronas, ámbito de poder, etc. Habría que intentar aunar ambos referentes, aunque teniendo en cuenta que se trata de un concepto complejo, difícil de dominar realmente en una unidad de estas características. Se podría empezar trabajando una noción de centralidad a partir de los referentes externos del transporte, los negocios y la actividad administrativa, para profundizar en la idea de concentración de diversos tipos de actividades y de interrelación (potenciadora) entre ellas. En todo caso habría que encuadrar el factor centralidad en un contexto más amplio de libre mercado cuando nos refiramos a asuntos como los precios de la vivienda y del suelo.

—Con respecto a *población urbana*: En torno a este concepto se puede trabajar lo que resulte conveniente en cuanto a aspectos geodemográficos, sin separarse del enfoque básico de contenidos de la unidad. No disponemos de mucha información acerca de concepciones sobre la población. En todo caso,

es presumible que se manejen más los aspectos descriptivos (relacionados con efectivos, distribución por zonas, tramos de edades, etc.) que aspectos más estructurales y evolutivos como los referidos a régimen demográfico, tendencia al envejecimiento, etc. Por ello convendría seguir esa línea de desarrollo, intentando, finalmente, que el concepto de población se relacione con su asentamiento en la ciudad, con la ocupación de viviendas, con el uso de servicios urbanos, con una distribución determinada por barrios y con una evolución histórica.

—Con respecto a *desigualdad*: Es un concepto de profundas raíces en determinadas Geografías (como la radical) y en la Sociología. Resulta difícil trabajarlo con alumnos de estas edades si no se refleja en aspectos bastante concretos, como las viviendas o determinados servicios públicos... o en el tipo de grupos sociales que el alumno "percibe" que viven en un barrio. Pero habría que llegar a relacionarlo con diferencias sociales por barrios, con tendencias al agrupamiento social (y a la segregación) en la ciudad según determinados espacios y, asimismo, con las diferencias en la calidad de vida: al fin y al cabo, la desigualdad se termina reflejando en que "unos viven mejor que otros en la misma ciudad", perspectiva que es básica en esta unidad.

—Con respecto a *expansión urbana*: Es un concepto muy genérico que se trabajará al hilo de otros como barrios, vivienda, equipamientos, planificación, etc. En cualquier caso, interesa verlo desde la perspectiva de la evolución del fenómeno urbano y de los cambios en todos los aspectos que dicha evolución conlleva. Para los alumnos puede resultar perceptible a través de los cambios visibles que ellos pueden apreciar (ver, al respecto, lo dicho sobre planificación). Pero sería conveniente pasar de eso al análisis de los cambios que se aprecian menos directamente (nuevas actividades, nuevas funciones, nuevos problemas, reestructuración de la dinámica general urbana, nuevos planteamientos de planificación...).



Junto a los contenidos más específicamente conceptuales, hasta ahora analizados, en la unidad también se trabajan —en un intento de integración que consideramos que debemos mejorar aún— otros tipos de contenidos más relacionados con el ámbito de los procedimientos y con el ámbito de las actitudes y valores.

Entre los considerados como de carácter más claramente "procedimental", prestamos atención a una serie de destrezas, técnicas y estrategias de conocimiento que tienen que ver directamente con el trabajo sobre el medio urbano, como las relacionadas con el planteamiento de problemas sobre la realidad urbana, técnicas de observación, toma de datos y análisis de diversas fuentes de información sobre la ciudad, destrezas en la lectura de diapositivas, planos, mapas y representaciones gráficas, destrezas en la realización de croquis, planos sencillos y representaciones gráficas, estrategias para el desempeño de diversos papeles en una simulación, técnicas relacionadas con el intercambio de opiniones, el debate y el trabajo en grupos, técnicas adecuadas de comunicación de lo aprendido, etc. Recogemos lo más relevante de estos contenidos en la trama que sigue (Fig. 2).

En cuanto a los contenidos más directamente relacionados con el ámbito de las actitudes y valores, consideramos deseables, en relación

con el estudio del medio urbano, tal como se aborda en esta unidad, algunos como los siguientes: actitud de curiosidad e indagación en relación con el objeto de estudio (la ciudad), actitud de sensibilidad ante las problemáticas urbanas (especialmente ante las relacionadas con la desigualdad y la discriminación), actitud crítica ante el tratamiento de esos problemas urbanos, actitudes de solidaridad, cooperación, empatía, participación ciudadana, interés por la conservación del patrimonio natural y cultural, etc. Recogemos lo principal de estos contenidos en la trama que sigue (Fig. 3).

4. La cuestión del "cómo enseñar"

En cuanto al planteamiento metodológico seguimos una metodología basada en la investigación, según las grandes pautas que se asumen en la propuesta "Investigando Nuestro Mundo", del Proyecto IRES (García y García, 1989 y Grupo "Investigación en la Escuela", 1991). Como grandes pautas metodológicas que orientan la planificación y desarrollo de las actividades contemplamos, en efecto, las siguientes:

- Partir de problemas, o cuestiones problemáticas (desde el punto de vista didáctico), que serán los ejes del trabajo en la unidad.

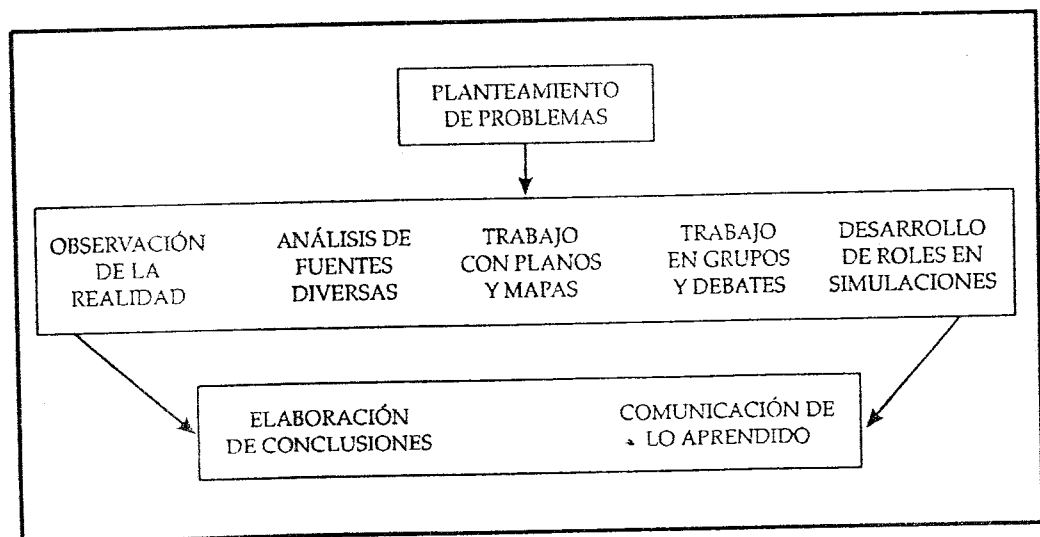


Fig. 2. Trama relativa a los aspectos principales en los que se desarrollarían los contenidos de tipo procedimental



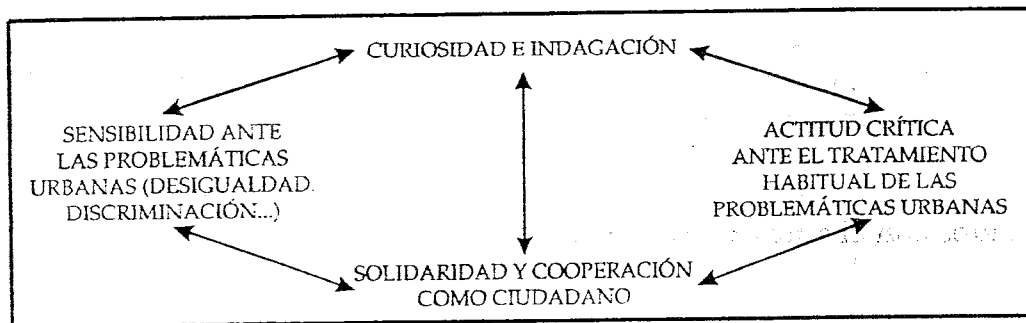


Fig. 3. Trama de actitudes principales contempladas como contenidos.

- Contar con las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aportar nuevas informaciones (a lo largo de las actividades de la unidad) que tengan posibilidades de interactuar con los esquemas de conocimiento que tienen los alumnos.
- Favorecer la elaboración de conclusiones personales en relación con los contenidos trabajados en la unidad.
- Aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y contextos, desarrollando comportamientos acordes con ello. Se vincula así estrechamente la construcción de conocimientos con el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos en relación con el medio urbano.

En coherencia con el modelo metodológico por el que hemos optado, el desarrollo de la unidad tiene como eje el trabajo en torno a una serie de cuestiones o *problemas* que, desde el punto de vista didáctico, la estructuran, problemas que, en cualquier caso, han de definirse y concretarse más en el propio desarrollo de las actividades de clase (teniendo en cuenta, como es lógico, las peculiaridades de cada aula). Estos problemas irían siendo trabajados a lo largo de las diversas actividades, de forma que en cada una de esas actividades, de alguna manera, se van contruyendo conclusiones parciales que deben ir sirviendo para elaborar respuestas finales a los mismos, de forma que ése —y no otro— sería el sentido básico de toda la secuencia de actividades. Un mecanismo concreto adecuado para ello es la recogida en el *cuaderno*

de trabajo del alumno tanto de las actividades que se van realizando como de las conclusiones a que se va llegando en relación con los diversos problemas.

En principio, nos sirve como referencia básica la siguiente *trama de problemas* (que habría que relacionar con las tramas de conocimiento previstas para trabajar como contenidos —ver lo dicho respecto al “qué enseñar”—). (Ver Fig. 4).

Habría que advertir, ante todo, que ésta es una “trama marco” de problemas orientativos para el desarrollo de la unidad. Podrían elegirse todos o algunos de ellos y realizar, en todo caso, la necesaria aproximación de los mismos a un nivel de formulación (de comprensión y posibilidades de asunción) próximo a los alumnos, con el propósito de ir *reformulando*, a lo largo de las actividades, dichos problemas, para aproximarlos a niveles de mayor potencialidad explicativa respecto a los fenómenos urbanos. Por tanto, los problemas, además de estar relacionados entre sí y guardar una coherencia, se deberían de formular —al menos al principio— en forma de cuestiones comprensibles para los alumnos y que garanticen una adecuada asunción de las cuestiones básicas planteadas.

De entre las cuestiones o problemas de trabajo que hemos previsto hay uno que podemos considerar central, por responder específicamente al enfoque de la unidad: “¿Vivimos bien en la ciudad?”. Al plantearse así —si se evita el simplismo en las posibles respuestas— puede guiar todo el trabajo y darle a la indagación sobre “cómo se desarrolla la vida en la ciudad” una dimensión práctica y relacionada con la calidad de vida de los ciudadanos, puesto que



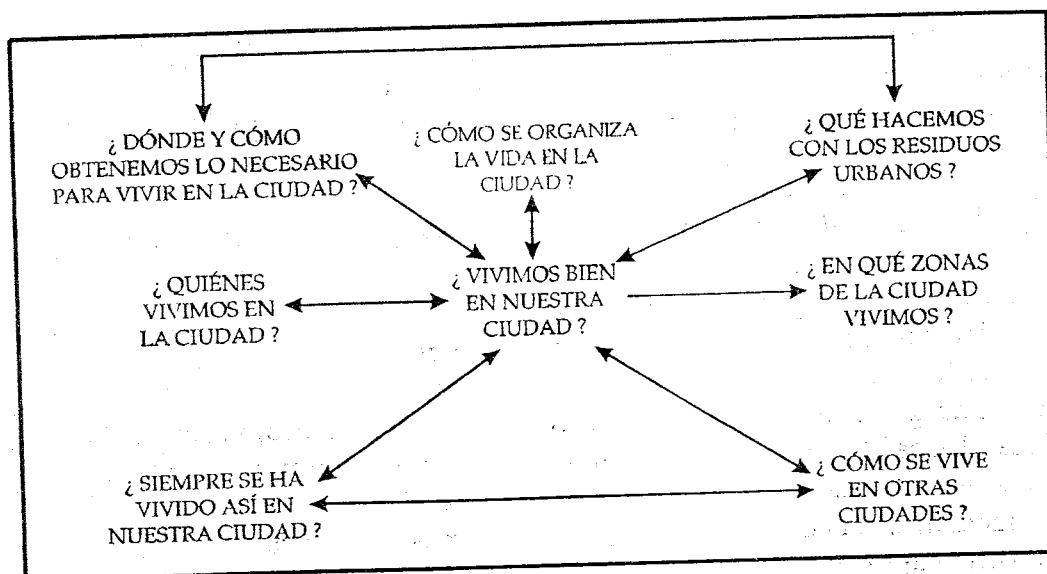


Fig. 4. Trama de problemáticas básicas de la unidad.

obligaría a que los alumnos, al final del proceso, se tuvieran que pronunciar realizando una valoración sobre “en qué medida y por qué creen que en su ciudad (y en su barrio) se vive bien o mal”.

Al ser el problema central, éste debe relacionarse y conectarse con todos los demás. Así, la calidad de vida general en la ciudad depende, en gran medida, del propio “funcionamiento de la ciudad”, tema al que se refieren los problemas de la franja superior de la trama (“¿Cómo se organiza la vida en la ciudad?” “¿Dónde y cómo obtenemos lo necesario para vivir en la ciudad?” “¿Qué hacemos con los residuos urbanos?”).

Los dos problemas que acompañan la central en la franja intermedia se refieren a las personas (“¿Quiénes vivimos en la ciudad?”) y a los espacios en que viven (“¿En qué zonas de la ciudad vivimos?”). El primero remite al aspecto básico de la población que vive en la ciudad y que es un punto de referencia inicial para hacer cualquier valoración sobre cómo se vive, además de tener una incidencia en la calidad de vida.

Por fin, la franja inferior de la trama pretende introducir una perspectiva de relativización y contraste en relación con el problema central, desde una dimensión histórica (“¿Siempre se

ha vivido así en esta ciudad?”) y desde una dimensión de comparación con otras situaciones (“¿Cómo se vive en otras ciudades?”). Ello ayudará, presumiblemente, a valorar de forma más correcta la calidad de vida real en la ciudad.

5. La secuencia de “actividades”

- En cuanto a la secuencia de actividades de la unidad, proponemos un conjunto de actividades básicas, que deben quedar correctamente definidas y detalladamente diseñadas (con las correspondientes adaptaciones) para aplicarlas a cada aula en concreto. En todo caso, en cada una de las actividades ha de expresarse:
 - El *sentido* y propósito de tal actividad en sí misma y su encuadre en el contexto de —la secuencia de actividades de— la unidad, recordando que en cada actividad —o grupo de actividades— habrá de estar presente, en último término, esta cuestión: “¿qué aportan las informaciones, que mediante esta actividad obtenemos, a la resolución de los problemas que estamos trabajando en la unidad?”.
 - El *desarrollo*, propiamente dicho, de la actividad, con indicación de los *materiales* y

recursos didácticos necesarios, así como de la *temporalización*.

- Los *contenidos* (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que se trabajarían, prioritariamente, en esa actividad.
- Las *orientaciones para desarrollar la actividad* —teniendo en cuenta como guía básica las pautas metodológicas generales del modelo didáctico que se sigue—. Estas orientaciones pueden incluir desde contextualizaciones más generales y estrategias de enseñanza deseables hasta sugerencias más concretas e indicaciones detalladas sobre la realización de la actividad: trabajo individual o en grupos, forma de manejar determinados materiales, precauciones del profesor acerca de determinadas dificultades o sesgos, etc.

El desarrollo de la unidad, tal como lo hemos reformulado a partir de la experimentación realizada, quedaría constituido por la *secuencia de actividades* que, a continuación, se recoge (con una duración aproximada prevista de 26 sesiones de una hora).

1ª.- Secuencia de actividades iniciales

Estas actividades iniciales deben facilitar al profesor (o profesora) una primera aproximación a las concepciones de los alumnos, poner a dichos alumnos en contacto con la realidad que se va a estudiar, facilitarles unas primeras informaciones sobre el sistema de trabajo que se va a seguir y, fundamentalmente, propiciar el planteamiento de problemáticas que puedan ser asumidas como ejes del trabajo en la unidad. Se organizan en torno a una salida —precedida y seguida de actividades complementarias en el aula— de toma de contacto con el medio urbano próximo (los alrededores del centro de enseñanza), con unos objetivos bien delimitados y relacionados con determinadas "temáticas". Se pretendería así que los alumnos aporten sus ideas y opiniones, las empiecen a contrastar y se planteen ellos mismos algunas preguntas

que pudieran constituir la primera formulación de los problemas de trabajo en la unidad.

Concretamente, el *desarrollo* de estas actividades iniciales podría ser éste:

- Presentación mínima de la unidad por parte del profesor o profesora.
- Desarrollo del itinerario, divididos los alumnos y alumnas en pequeños grupos, durante un corto espacio de tiempo (preferiblemente durante la propia clase). Este itinerario irá dirigido a tomar un primer contacto con las realidades urbanas y, especialmente, con las más directamente referidas a la vida de los ciudadanos en su ciudad (y en su barrio), en orden a favorecer el surgimiento de problemáticas lo más próximas posibles a las contempladas como marco en el diseño de la unidad.
- Intercambio y sistematización de las informaciones obtenidas, puesta en común de conclusiones iniciales sobre lo que se ha observado. La actividad debe producir unas primeras conclusiones acerca de lo que se ha visto, acerca de asuntos contrastantes o contradictorios y acerca de qué sería interesante trabajar más a fondo en lo sucesivo, debiendo aparecer, por tanto, cuestiones o problemas que pudieran ser objeto de "investigación" en la unidad.
- Al hilo de lo anterior, el profesor o profesora puede aportar algunas informaciones sobre el método de trabajo a seguir (que, en cualquier caso, habrá de ir siendo comprendido y asumido poco a poco, a lo largo del desarrollo de todas las actividades).

Todo este conjunto de actividades podría ocupar, por tanto, 4 clases: una dedicada a una primera presentación, posible pase de cuestionario de concepciones y preparación del itinerario, otra al desarrollo del itinerario y dos al debate, definición de problemas y presentación de la unidad y del método de trabajo.

En cuanto a los *contenidos* que se trabajarían en estas actividades, no se puede decir que, propiamente, se trabajen a fondo aún



contenidos conceptuales, aunque se realizarían unas primeras aproximaciones a casi todos los contemplados en la trama. En cuanto a contenidos de destrezas y similares, habría que iniciar a los alumnos en las características básicas del método de trabajo que se va a seguir. Es importante el desarrollo de una actitud de curiosidad y búsqueda, así como el correspondiente desarrollo de la capacidad de observar, manejando técnicas sencillas. Un lugar relevante en el desarrollo de estas actividades, debe ocupar el trabajo con la empatía, en una primera aproximación. También empiezan ya a ponerse en juego actitudes y capacidades relacionadas con el intercambio de ideas, el debate y la negociación, en pequeño y gran grupo, para lo que el profesor irá dando unas primeras instrucciones aún elementales (respetar turno de palabra, oír las intervenciones de otros, anotar lo que se dice, sistematizar lo concluido, etc.).

2ª.- *Buscar vivienda/Cambiar de vivienda*

Se pretende que mediante esta actividad los alumnos tomen contacto y se desenvuelvan en relación con uno de los problemas básicos de la vida en la ciudad: buscar vivienda o cambiar de vivienda (bien para arrendar o para comprar). Este problema se lo plantean poco los adolescentes, pues es un tema más propio de adultos, pero, precisamente por eso, puede resultar muy educativo que, como futuros ciudadanos, lo aborden y que se trabajen, de manera empática, los puntos de vista de compradores (o arrendatarios) y vendedores. Por lo demás, a partir del análisis de las características y de la búsqueda de una vivienda pueden abordarse cuestiones relacionadas con el barrio y con las diversas áreas de la ciudad, de forma que esta actividad podría permitir el manejo de gran diversidad de contenidos, contribuyendo a aportar respuestas a varios de los problemas de trabajo de la unidad, desarrollando el sentido crítico y participativo y, en definitiva, profundizando en un aspecto básico de la calidad de

vida en la ciudad. La actividad se centra en el desarrollo de una simulación sobre compra (o arrendamiento) de viviendas, a partir de la cual se realiza una posterior puesta en común con comentarios y conclusiones.

Concretamente el desarrollo incluye:

- El profesor o profesora realiza una introducción sobre el sentido de la actividad, vinculándola a la preocupación que existe en toda familia por el tema de la vivienda.

A continuación se plantea una simulación en los siguientes términos: la clase se divide en grupos de trabajo (los habitualmente funcionantes), que harán el papel de agentes vendedores de viviendas (la mitad de los grupos) o de familias que quieren comprar una nueva vivienda (la otra mitad). Se prevé que dicha simulación se desarrolle por pares de grupos (vendedor-comprador): los vendedores —cada grupo de ellos se especializará en un tipo de viviendas, con unas características determinadas y en zonas bien definidas de la ciudad— deben intentar convencer a los posibles compradores de que compren, o arrienden, lo que ofrecen —pasando a exponer y debatir sus argumentos, de forma sucesiva, por los diversos grupos de compradores—, mientras que dichos compradores (o arrendatarios) —cada grupo representará un tipo de familia, con determinadas características— deben sopesar su decisión intentando buscar el tipo de vivienda más adecuada para sus necesidades y posibilidades reales.

Para la preparación del juego tanto unos grupos como otros deben seguir una serie de criterios de análisis y valoración de las viviendas y que serían, los siguientes: dimensiones de la vivienda; comodidades de que dispone; características del entorno (equipamientos disponibles o accesibles mediante transporte, presencia de la "naturaleza" en ese entorno...); características del vecindario; comunicaciones de la zona con respecto a importantes servicios urbanos en general y con el centro en particular; precios.



Los grupos dispondrán de una selección de documentación publicitaria sobre diversos tipos de viviendas y en diversas zonas tomados de publicaciones periódicas y de publicidad especializada. Se dispondrá, asimismo, del correspondiente plano de Sevilla, que ahora hay que manejar con mayor agilidad y detalle, para poder localizar las ofertas y las demandas y contrastarlas. Cada grupo (tanto de vendedores como de compradores) elaborará su correspondiente estrategia, preparando las ofertas o estableciendo las características de lo que se va a demandar, apoyándose en los materiales publicitarios, pero también realizando una primera lectura de los demás documentos que se ofrecen en esta actividad —y que, posteriormente, serán trabajados más a fondo por el profesor o profesora—.

- Se realiza el desarrollo, propiamente dicho, del juego de simulación, en los términos descritos anteriormente. Una vez que los diversos grupos han tenido tiempo de debatir y de llegar a decidir algo concreto, tomando las indispensables anotaciones, se realiza un debate general y puesta en común, en donde se va informando al conjunto de la clase de las decisiones, resultados y conclusiones de cada grupo, con indicación de las razones y argumentos por los que se ha decidido o no comprar o arrendar cada tipo de vivienda.
- Al hilo de la puesta en común y, de manera definida, con posterioridad, el profesor o profesora aportará informaciones relacionadas con la vivienda en la ciudad, basándose, sobre todo, en el análisis del contenido de los documentos escritos que se incluyen en los materiales del alumno, referidos al derecho a la vivienda, tipos y precios de las viviendas según zonas, etc. —y que habrán sido utilizados por los alumnos en la preparación de la simulación—.

El desarrollo de esta actividad puede ocupar 3 clases: una dedicada a la presentación y preparación de la actividad —que ha de ser completada fuera de clase—, otra al desarrollo del juego de simulación y a la puesta en

común de los resultados y otra a la culminación de la puesta en común y a la aportación de informaciones del profesor con el apoyo de la documentación escrita.

Los contenidos que se pueden trabajar, además del propio concepto de vivienda y los relacionados directamente con él, estarían relacionados también con la *compraventa de viviendas* y, en último término, con los precios de la vivienda y del suelo. En una primera aproximación, se toma contacto con el concepto de calidad de vida, determinado, en este caso, por la vivienda. Asimismo, el análisis de los criterios de valoración sugeridos en la actividad obliga a tener en cuenta contenidos relacionados con otros conceptos como equipamientos, centralidad, comunicaciones (flujos), usos del suelo, población urbana, etc. Se pueden desarrollar destrezas que tienen que ver con el trabajo en grupo, la sistematización y análisis de informaciones, la contrastación de informaciones, y la toma de decisiones en relación con valoraciones previas, así como las actitudes vinculadas a estos aspectos, especialmente la empatía y el sentido crítico, y, por lo demás, las actitudes de valoración ambiental relativas al concepto de calidad de vida.

3^a.- *La vida en la ciudad se basa en los equipamientos*

Si la actividad anterior se centraba en uno de los aspectos básicos de la vida en la ciudad, como es "residir", y, por lo tanto, en la vivienda como lugar de residencia de las personas y necesidad vital básica, esta actividad debe atender a otra gran dimensión, también básica, de la vida en la ciudad, que, por lo demás, determina, en gran parte, la calidad de vida ciudadana: los servicios urbanos en general. Es decir, no se puede vivir en una ciudad en la que únicamente haya conjuntos de viviendas, hace falta una infraestructura para que puedan existir las propias viviendas y las redes de calles y, además, hacen falta unos equipamientos para cubrir ne-



cesidades básicas de los ciudadanos. Así, mientras la necesidad básica de "residir" se cubre con la vivienda, las necesidades de abastecerse, trabajar y disfrutar de los tiempos de ocio se apoyan en los equipamientos.

Desde otra perspectiva, podemos decir también que el conjunto del suelo urbano "se ocupa" o bien con áreas de viviendas o bien con equipamientos; por lo cual el equilibrio entre ambos tipos de ocupación de suelo es una de las claves para comprender cómo está organizada y funciona una ciudad. La idea de planificación aparecería, por tanto, como un aspecto vinculado a la necesidad de mantener un determinado equilibrio en los usos del suelo urbano. Por fin, tener en cuenta que el análisis de los equipamientos puede proporcionar ya una cierta comprensión del funcionamiento de la ciudad, que, en todo caso, se complementará con una visión más dinámica, presente en actividades posteriores (sobre los transportes, los cambios en la ciudad, etc.). En cuanto a los contenidos manejados durante el desarrollo de la actividad se combinaría la atención a conceptos e informaciones generales acerca de infraestructura y equipamientos como a datos y situaciones específicas de la ciudad en que se vive (Sevilla, en el ejemplo que se está utilizando).

El trabajo en esta actividad parte de un diaporama general sobre equipamientos y va abordando, más en detalle, aspectos diversos de los equipamientos urbanos, a partir de documentación escrita y en imágenes, lo que se complementa con un análisis, más concreto, de los equipamientos de Sevilla, en especial del equipamiento verde.

Concretamente, el *desarrollo* sería:

- El profesor o profesora puede introducir la actividad vinculando su planteamiento inicial tanto a la necesidad de informarnos sobre aspectos que son complementarios de la vivienda como, también, recordando datos y observaciones al respecto que pudieran haber aparecido en la primera salida realizada (existencia de tapas de registro en el suelo, parques públicos de la zona, solares sin edi-

ficar que pudieran estar destinados a equipamientos...). A continuación se puede utilizar un diaporama, o un recurso parecido, en el que puedan analizarse de forma sistemática (incluidos ejemplos) los equipamientos existentes en una ciudad. En este caso se utiliza el diaporama "Una ciudad moderna. El subsuelo" (elaborado con diapositivas del libro correspondiente, del mismo título, de David Macaulay, editado por Timun Mas, y con texto reelaborado, también, a partir del mismo y fondo musical). Al final de la proyección se realiza un breve intercambio de conclusiones, acerca de lo visto, con las intervenciones de aclaración y sistematización que sean necesarias por parte del profesor o profesora, debiendo quedar recogidas las ideas básicas en el cuaderno de trabajo.

- La información aportada por el diaporama es el punto de partida para profundizar en el concepto de equipamiento y conceptos relacionados. También se puede completar (o simplemente consolidar) esta información mediante la proyección, comentada por el profesor o profesora, de algunas diapositivas adecuadas.
- Interesa, en el proceso de trabajo con los equipamientos, pasar de la visión de conjunto al análisis de los equipamientos en relación con las distintas zonas de la ciudad, tratando de ver, desde esta perspectiva, su incidencia real en la calidad de vida ciudadana, especialmente por barrios, así como las desigualdades que pudieran estar relacionadas con dicha distribución, prestando atención a la necesidad de la planificación y a las consecuencias de ella derivadas. Ello puede hacerse más adecuadamente con informaciones de la ciudad en que se vive (Sevilla, en esta unidad), estableciendo contrastes entre situaciones de diversos barrios —o de sectores de la ciudad— y con especial atención al barrio de la mayoría de los alumnos. Aunque el análisis se centre en la propia ciudad, convendría mantener ciertas referencias de contraste, aunque sean genéricas, con otras ciudades.

- Por fin, podría realizarse, en el estudio de los equipamientos, un análisis más monográfico de algún tipo de equipamientos que pudiera reflejar, de manera clara, la posibilidad de una calidad de vida mejor o peor en las ciudades modernas. Para ello se ha seleccionado el equipamiento verde, que puede trabajarse con informaciones específicas de Sevilla, contrastables con posibles informaciones, que se recaben, de otras ciudades (como, por ejemplo, Madrid, Barcelona, París, Londres, Viena, Moscú...). Esta parte de la actividad puede completarse con alguna propuesta para realizar fuera de clase, como, por ejemplo, elaborar, por grupos, un posible itinerario de visita a los parques de la propia ciudad.

Esta actividad puede ocupar, en conjunto, 4 clases: una para el diaporama, otra para el análisis de conjunto de los equipamientos con diapositivas (tanto en general como sobre Sevilla), una tercera para el estudio de los equipamientos por barrios en Sevilla y una última centrada en los equipamientos verdes.

En cuanto a contenidos, los conceptos básicos que se manejarán en esta actividad se centran en torno a la idea de equipamientos y en relación con ellos se manejarán también otros conceptos como planificación, centralidad, usos del suelo, población urbana, y, muy parcialmente, flujos de materia y energía. Asimismo, aparecen las primeras aproximaciones a la idea de desigualdad, asociada a la disponibilidad de equipamientos y al propio funcionamiento de la ciudad, a la idea de política urbana y, en general, a la dinámica socioeconómica (agentes urbanos, especulación...). La calidad de vida (es decir, la conexión con la pregunta central de la unidad —“¿Vivimos bien en nuestra ciudad?”—) se trabajaría en relación con la disponibilidad y niveles de los equipamientos, tanto para el conjunto de la ciudad como según las circunstancias —a veces muy específicas— de los diversos barrios (relación con la idea de desigualdad y su plasmación en el espacio urbano). Las características del trabajo en es-

ta actividad obligan a un manejo más detallado del plano y de fotografías aéreas (de tamaño mural), así como de representaciones gráficas determinadas. Por otra parte, también hay que profundizar en el manejo de las destrezas relacionadas con la observación y la sistematización. En cuanto a actitudes, las relacionadas con la curiosidad para indagar y buscar información y con el rigor y sentido crítico en el tratamiento de dicha información serán las más importantes en el conjunto de la actividad.

4^o.- *Primera recapitulación y reformulación de los problemas*

Dado que el planteamiento de los problemas en las actividades iniciales se realizaría en una formulación bastante próxima a las concepciones, intereses y motivaciones de los alumnos y, en todo caso, es presumible que no hayan sido totalmente asumidos como tales problemas por muchos de ellos, resulta conveniente realizar a lo largo del desarrollo de la unidad algunas “reformulaciones” de dichos problemas. Por otra parte, las diversas actividades que se van desarrollando aportan, de forma continuada, informaciones relevantes para ir respondiendo a esos problemas. De ahí, la conveniencia de realizar, asimismo, algunas “paradas”, a lo largo de la unidad, para sistematizar y recapitular informaciones. Ambos propósitos, relacionados entre sí —en cuanto que las propias informaciones que van dando respuesta a los primeros problemas son las que aportan nuevas perspectivas para formular más adecuadamente esos problemas—, pueden ser cubiertos por esta actividad, breve, pero imprescindible, que debe ayudar a dar un sentido más claro al proceso de investigación en el que los componentes del aula se hallan inmersos.

La actividad puede partir de la recogida y sistematización de informaciones obtenidas en las actividades anteriores, teniendo como base las anotaciones de los alumnos y alumnas en sus cuadernos de trabajo. Las informaciones or-



ganizadas deben ser relacionadas con los problemas que se plantearon al principio, para valorar en qué medida aportan respuestas a dichos problemas. Por fin, el punto provisional de llegada que supone la explicitación de estas respuestas debe aportar un marco nuevo para modificar y reformular los primitivos problemas. Esta reformulación debe hacerse, si resulta necesario, con la ayuda de las propuestas del profesor o profesora y, en todo caso, bajo su asesoramiento, en un intento de que el proceso de trabajo se vaya aproximando a un nivel más deseable de "investigación en el aula".

Esta actividad no consumiría más que una clase, si los alumnos preparan la sistematización de informaciones previamente.

Los contenidos manejados en esta actividad no han de ser, en principio, diferentes de los que se han ido trabajando en las actividades anteriores, sobre todo, los dos conceptos básicos que han aparecido hasta el momento, vivienda y equipamientos, así como los otros conceptos relacionados, sobre todo los de calidad de vida y desigualdad, trabajados sólo en una primera aproximación. Asimismo, sería el momento de garantizar que se van manejando adecuadamente destrezas de observación, análisis, comparación y sistematización, así como actitudes de curiosidad, de búsqueda, de valoración crítica, etc., ya aparecidos en las actividades anteriores.

5ª.- Los transportes hacen funcionar la ciudad

Los transportes pueden ser considerados, seguramente, como el tipo de servicio público urbano más característico. Por ello, pese a haber sido contemplados como tal en una primera visión de conjunto en la actividad 3ª, puede resultar muy relevante para comprender el funcionamiento de la ciudad y para valorar la calidad de vida en la misma abordar su estudio de una forma específica. Este tipo de estudio puede aportar, sobre todo, una mejor valoración de la

disponibilidad de equipamientos en el conjunto de la ciudad (los transportes ponen a los ciudadanos de distintas zonas en contacto con la diversidad de equipamientos de la ciudad), así como una más correcta comprensión del funcionamiento urbano. En la actividad se analiza la función de los transportes en el caso de la ciudad que sirve de ejemplo (Sevilla), a partir de la documentación disponible (textos, planos y diapositivas) y se complementa dicho análisis contrastándolo con ejemplos de otras ciudades.

Así, el desarrollo concreto sería:

- Se puede partir de la primera aproximación a los transportes realizada en la actividad 3ª, centrando el análisis, ahora con mayor definición, en el caso de la ciudad en que se vive (Sevilla). Ello se puede hacer sobre la base de los documentos recogidos para uso del alumno y, sobre todo, con el apoyo del plano general de Sevilla y de un plano específico de transportes urbanos. Este análisis de los transportes no habría de hacerse atendiendo sólo a los medios de transporte sino también a la estructura de la red viaria que posibilita el desarrollo del transporte.
- El conocimiento de los transportes en el caso específico de Sevilla debe permitir dar un paso más, relacionando, en primer lugar, la existencia y características del sistema de transporte con la posibilidad de disponer de determinados equipamientos de nivel urbano o metropolitano (no estrictamente de barrio) y propiciando, en segundo lugar, un análisis del funcionamiento de la ciudad a partir del sistema de transporte. El conjunto de tareas relacionados con esta parte de la actividad se podría centrar en el análisis de planos y textos disponibles.
- Para concluir la actividad se podría volver a la aplicación de los conceptos trabajados a los casos de otras ciudades, como, por ejemplo, Barcelona (como ciudad de un ámbito parecido a Sevilla), y otro caso de características bien diferentes, Los Ángeles.



mediante la lectura, análisis y valoración de los planos y del texto recogido en los materiales del alumno.

La actividad podría ocupar 3 clases: una dedicada al análisis del transporte en Sevilla, otra centrada en las relaciones entre actividades urbanas y transporte y una última aplicada al estudio de un caso paradigmático para valorar el papel de los transportes (Los Ángeles).

En cuanto a contenidos, el concepto básico en torno al cual se trabaja en la unidad es el de "flujos de materia y energía", materializado más concretamente en el transporte, como sistema que cuenta con unos determinados medios (de transporte) que fluyen a través de determinados canales (la red viaria). Esto guarda relación con otros conceptos como equipamientos, población urbana, centralidad, usos del suelo, etc. y remite, asimismo, a otros que tendrán un tratamiento posterior, como planificación o expansión urbana. Por lo demás, sigue existiendo una estrecha correlación con los conceptos de calidad de vida y de desigualdad (en relación con la disponibilidad de transportes por parte de los ciudadanos de diferentes barrios). Se trabajan de forma específica en esta actividad las destrezas relacionadas con el análisis de planos y su uso en función de determinados objetivos y se debe progresar en el desarrollo, sobre todo, de la actitud crítica, en relación con el significado y las repercusiones del acceso al transporte.

6ª.- La ciudad cambia

Habiendo atendido en otras actividades, especialmente en la anterior, a aspectos relevantes del funcionamiento de la ciudad, la presente actividad debería complementar la comprensión de dicho funcionamiento, contextualizándolo en el tiempo: la ciudad cambia continuamente y su dinámica sólo se llega a comprender

en profundidad si se supera la pura descripción diacrónica (génesis de la situación actual y tendencias que se aprecian). Esta perspectiva —que considera a la ciudad como un sistema y que, por tanto, profundizaría en el concepto, antes esbozado, de los flujos de materia y energía— puede ser compleja para los alumnos de esta edad, pero podría ser trabajada a partir de las manifestaciones externas de los cambios, para irse preguntando por las causas de los mismos y por la lógica que tiene su desarrollo, intentando llegar a apreciar el "equilibrio" —que se va restableciendo continuamente— en el medio urbano. Puede estar especialmente indicado en esta actividad el tratamiento más en profundidad de posibles impactos ambientales, en relación con los cambios urbanos y con el consiguiente proceso de expansión de la ciudad, así como las conexiones de estos aspectos con la calidad de vida en la ciudad.

En la actividad se analizan cambios urbanos recientes, de carácter relevante, en Sevilla, a partir de documentos audiovisuales y de documentación escrita, para contrastar, posteriormente, con ideas más generales acerca de la dinámica de cambio del medio urbano.

Concretamente, el desarrollo sería como sigue:

- Se puede partir del análisis de los cambios producidos en Sevilla en relación con la aplicación del Plan General de Ordenación Urbana (PGOU) de 1987 y de una serie de medidas relacionadas con la celebración de la Exposición Universal de 1992. El análisis se podría realizar a partir de la proyección de un video (como es el caso concreto del utilizado en la experimentación, con el título de "Sevilla, el futuro") o del trabajo con una serie de diapositivas seleccionadas al efecto. En todo caso, a la altura actual del desarrollo de la secuencia de actividades, resulta indispensable —sea cual sea la fuente de información utilizada— que se propicie un análisis crítico de los alumnos con respecto a informaciones procedentes de distintos tipos



de fuentes. De forma complementaria —y paralela— al visionado de la cinta se puede pedir a los alumnos que vayan realizando un esquema o un resumen, por temas o aspectos, de los cambios que aparecen en el documento audiovisual, para, a continuación, localizarlos (en trabajo de grupos) en su plano de Sevilla y confirmarlos consultando con el profesor o manejando algunos de los libros sobre Sevilla (que estarían disponibles en la biblioteca de aula).

- La información sobre los cambios “recientes” en la ciudad, obtenida a partir del citado video, puede ser completada y contextualizada por el profesor o profesora, trabajando con diapositivas adecuadas y con los documentos complementarios que se incluyen en los “Materiales de trabajo en el aula”.
- Para completar la perspectiva del cambio en la ciudad, es conveniente contrastar lo conocido en el caso de Sevilla con algunos otros conocimientos referidos a otras ciudades. Ello puede hacerse a partir de los documentos disponibles en los materiales del alumno y con el apoyo de una pequeña selección de diapositivas.

Se prevé una duración de 3 clases para esta actividad: una dedicada a trabajar el video y buscar las correspondencias en el plano, otra a analizar aspectos complementarios relativos al cambio en la ciudad y una última centrada en el conocimiento y contraste de otros casos de cambio en ciudades del mundo.

Respecto a *contenidos*, ocupa un lugar central todo lo relacionado con el cambio, especialmente las ideas de flujos de materia y energía y de expansión urbana. En relación con estos conceptos volverán a aparecer los de política urbana (planificación, como regulación de los cambios), agentes urbanos (como factores del cambio) y población urbana (beneficiada o perjudicada por los cambios). Un aspecto específico en esta actividad —como se se-

ñaló más arriba— es el análisis de los impactos sobre el medio producidos en relación con los cambios (sobre todo por la expansión urbana), tratando de establecer conexiones con “cómo cambia el modo de vida en la ciudad” (en definitiva, con la calidad de vida) y constatando que los cambios no benefician por igual a toda la población ni a todas las zonas de la ciudad (concepto de desigualdad, vinculado ahora, a la idea de cambio), al ser producto de un cierto juego de intereses públicos y privados. El trabajo sobre planos y diapositivas adquiere en esa actividad una dimensión más sistemática y concreta, pues se trata, sobre todo, de identificar y señalar los cambios en la realidad urbana y en su representación gráfica. Asimismo, es el momento —si hasta ahora no se había hecho— de trabajar gráficas (por ejemplo de crecimiento urbano), tanto en su vertiente de lectura de las mismas como de elaboración a partir de unos datos numéricos. Las actitudes que se trabajarían, principalmente, en esta actividad son las de análisis, centrada en los cambios objeto de estudio, y la actitud crítica, que permitiría valorar con cierta ecuanimidad los beneficios y los costes de esos cambios, según un determinado modelo de análisis del “progreso” (relacionar esto con calidad de vida y desigualdad).

7ª.- Itinerario por la ciudad

Llegados a este punto del proceso de recogida y elaboración de informaciones, puede resultar especialmente rentable la preparación y realización de un itinerario por la ciudad en que viven los alumnos, con el enfoque básico de obtención directa de informaciones para seguir construyendo respuestas a los problemas que se están trabajando, enfoque que debe complementarse con la perspectiva de comprobar y completar conclusiones que probablemente se han obtenido en actividades anteriores. Pueden



resultar especialmente indicados para la toma de informaciones aspectos relacionados con la infraestructura, los equipamientos y el funcionamiento general de la ciudad. Así, se puede atender a los abastecimientos de la ciudad (agua, alimentos, energía...) y a los residuos que se generan (recogida de basuras, depuradoras de agua...); pero también convendría atender a aspectos como las concentraciones de actividades en algunas zonas (análisis de funciones urbanas), a los cambios en la ciudad (red viaria, nuevas áreas construidas...) y a la expansión urbana, bien sea dentro del perímetro propiamente urbano o en su área metropolitana.

Dado el carácter global y flexible que puede tener esta actividad, el diseño y desarrollo definido del itinerario deben concretarse por parte de cada profesor o profesora en función de las circunstancias de su aula (expectativas y posibilidades de los alumnos, ubicación del centro de enseñanza en el medio urbano, dinámica general en el desarrollo anterior de la secuencia de actividades, etc.). En todo caso, en nuestra experimentación hemos aplicado un modelo determinado de itinerario por Sevilla, según una "guía" con orientaciones de la que disponían los alumnos en su material de clase.

Según ello, el desarrollo concreto de la actividad podría responder a lo que sigue.

- La clase anterior al día en que fuera a realizarse el itinerario se dedicaría a preparar, en clase, el desarrollo del recorrido, manejando la "guía" del recorrido, junto con el plano de la ciudad y con algún posible material complementario (fotografías aéreas, diapositivas...).
- La realización propiamente dicha del itinerario ocuparía una mañana (o una tarde) completa. El desarrollo podría seguir los pasos indicados en la "guía" antes citada.
- Una vez realizado el itinerario se dedicaría una clase posterior a la sistematización de las informaciones, actividad que po-

dría desarrollarse por grupos, y al establecimiento de algunas conclusiones parciales en relación con los aspectos más relevantes del recorrido.

Esta actividad ocuparía 3 clases, una de preparación del itinerario, otra que quedaría integrada en la jornada de la realización del recorrido y una tercera de sistematización de informaciones.

En cuanto a contenidos, el recorrido, por su propio carácter globalizador, permitiría manejar, desde las perspectivas arriba citadas (observación directa y comprobación "in situ") la mayoría de los contenidos conceptuales hasta ahora manejados, especialmente los relativos a la plasmación en el espacio de las actividades y funciones de la ciudad; de ahí la relevancia que cobrarían conceptos como usos del suelo, barrios, expansión urbana, planificación y flujos de materia y energía. Por otra parte, este tipo de actividad permite el manejo (sobre todo, a través de la aportación oral del profesor y de alguna lectura escrita complementaria) de gran cantidad de informaciones que, por lo general, no pueden ponerse en juego en el aula. Asimismo, el itinerario favorece el trabajo con destrezas relativas al manejo del plano, a la elaboración de croquis, a la lectura de fotografías aéreas y al análisis de diapositivas, especialmente desde la perspectiva de establecer correspondencias entre la realidad trabajada y sus representaciones gráficas. Las actitudes que mejor pueden desarrollarse en la actividad son las relacionadas con la observación y con el sentido crítico.

8ª.- Segunda recapitulación y reformulación de los problemas

En esta segunda recapitulación la cantidad de informaciones que se sistematiza es mayor y, por otra parte, se han manejado ya en la secuencia de actividades la mayoría de los con-



tenidos presentes en la unidad (muchos de ellos en varios niveles de profundización). Por ello el sentido de esta actividad es el de centrar, de una manera más definitiva, la formulación de los problemas que se trabajan. En este caso la sistematización estaría más marcada por ideas relativas al cambio y al carácter dinámico del sistema urbano.

La actividad puede partir, en esta ocasión, de la sistematización de informaciones realizada a partir del itinerario, por lo que se puede enlazar la última clase de dicha actividad con esta segunda recapitulación. También en esta ocasión la sistematización debe apoyarse en una tarea personal previa por parte de cada alumno fuera de clase, para continuar en clase con una puesta en común con comentarios del profesor o profesora. La relación de las informaciones sistematizadas con los problemas que se trabajan debe permitir avanzar en el procesos de construcción de respuestas a dichos problemas y aportar, como en la anterior ocasión (actividad 4ª.), una nueva perspectiva para reformular esos problemas, teniendo en cuenta que ya se trabajaría con esta reformulación hasta el final, cercano, de la secuencia de actividades.

Esta actividad consumiría *una clase*, que podría vincularse con la dedicada a la sistematización de informaciones del itinerario.

En cuanto a *contenidos*, permitiría el manejo de todo el conjunto de contenidos hasta ahora trabajados en la secuencia de actividades. Como se ha indicado, en este caso tendrían un carácter estructurador especial en la recapitulación de contenidos los relativos a la dinámica urbana y al cambio en la ciudad, sobre todo los conceptos de flujos, usos del suelo, planificación y expansión urbana, retomándose, en todo caso, las ideas de calidad de vida y de desigualdad desde la perspectiva de cómo vienen determinadas por un funcionamiento general de la ciudad, fruto, a su vez, de una dinámica socioeconómica de carácter general. Se revisaría también en esta actividad el grado de profundización

en el trabajo con destrezas reiteradamente contempladas en las actividades, como son las de observación, análisis, comparación, sistematización, así como con las actitudes de curiosidad, de valoración crítica, etc. contempladas como contenidos relevantes de la unidad.

9ª.- *Ciudades buenas/Ciudades malas*

Esta actividad pretende volver a manejar, desde una perspectiva más global e integradora, un conjunto de conocimientos que se han ido trabajando en actividades anteriores (relacionados con vivienda, equipamientos, calidad de vida, desigualdad, etc.), poniendo ahora el énfasis en los aspectos de sentido crítico, valoración de fenómenos urbanos y definición de modelos de calidad de vida, concepto éste último que funcionaría como estructurador de los demás contenidos. Las actitudes y los sistemas de valores cobran aquí una especial relevancia, pero sin desvincular su aprendizaje de criterios de racionalidad que tienen su base en determinadas conceptualizaciones. Con ello nos aproximamos a la perspectiva final de la unidad, que pretende obtener un pronunciamiento, justificado, por parte de alumnos y alumnas, acerca de "cómo se vive en su ciudad". La actividad parte del análisis de un informe sobre calidad de vida en las ciudades españolas, lo que debe desembocar en una reflexión más general, en el contexto de un debate, y en la aplicación de las conclusiones al análisis de la calidad de vida en la ciudad en que se vive.

El *desarrollo* concreto contempla:

- Se puede tomar como base del trabajo el dossier de informaciones sobre ciudades "donde mejor se vive" y "donde peor se vive", extractado y reelaborado a partir del informe publicado en varios números del semanal del diario "El País". Se trataría, tras una breve presentación por parte del profesor (o profesora), de con-



cer y comprender, mediante lecturas y comentarios —que podrían desarrollarse en grupos o por parte del conjunto de la clase— dicho informe realizado por el periódico, analizando específicamente los criterios utilizados para realizarlo. Junto con las informaciones aportadas por el informe se manejarán también otras procedentes de las reacciones y valoraciones de los ciudadanos de las ciudades que fueron objeto del citado estudio. Por fin, se tendrán en cuenta las informaciones básicas relativas a la situación de la calidad de vida en diversas ciudades del mundo y se podrían retomar informaciones relativas a equipamientos y calidad de vida en Sevilla.

- A partir de las conclusiones obtenidas en el estudio anterior, se podría plantear un debate, en el que se contrapongan los resultados del informe del periódico con la percepción que tienen los ciudadanos (a partir de las informaciones sobre dichas opiniones). Este debate se puede ampliar tanto a la situación de otras ciudades del mundo como a la situación concreta de la ciudad que se está estudiando más a fondo (Sevilla), planteando un contraste entre los datos reales de que se disponga acerca del "estado" del barrio de los alumnos y la percepción de los propios alumnos sobre "cómo se vive en su barrio" e intentando llegar a algunas conclusiones concretas, proceso que debe ser facilitado por la culminación del debate en forma de puesta en común.

Se podrían ocupar 2 clases con esta actividad: una centrada en el análisis del informe de "El País" y de las reacciones de los "ciudadanos afectados" —lo que, en todo caso, se puede completar, en cuanto a lectura, fuera de clase— y otra en el debate complementario y puesta en común.

En cuanto a *contenidos*, se vuelven a manejar en la actividad contenidos anteriores, como son, especialmente, los de equipamientos, vivienda, calidad de vida,

desigualdad, barrios, población urbana... pero ahora desde un punto de vista diferente: se profundiza en algunos de ellos y, sobre todo, son trabajados desde el punto de vista de su relación con el "vivir mejor" o "vivir peor". Por tanto, el concepto de calidad de vida es aquí central, siendo especialmente interesante atender a la idea de desigualdad, tanto interna (en cada ciudad) como en la contrastación de unas ciudades con otras. Los valores juegan, asimismo, un importante papel: habría que tratar de relacionarlos con los juicios en que se ponen en juego conceptos, sin perder ese sentido crítico, de racionalidad y de relativismo que puede llevar al alumno a construir una opinión personal fundamentada y a adoptar una actitud de participación en relación con la vida ciudadana.

10ª.- ¿Se vive bien en tu ciudad?: Conclusiones

Esta actividad final debería ser reorganizadora e integradora, de forma que debe contribuir a la sistematización, más definitiva, de informaciones diversas, a la obtención de conclusiones y a favorecer la intervención transformadora en la realidad urbana en que se desenvuelven alumnos y alumnas. Por ello habrá de concretarse en función de cómo haya sido el desarrollo de las actividades anteriores y adoptar, en la experimentación de cada centro, una modalidad determinada. La actividad debe permitir la sistematización de informaciones y la aportación de respuestas, elaboradas, a las problemáticas que se han ido trabajando en la unidad.

Concretamente, el *desarrollo* podría incluir:

- Como primer paso de esta actividad el profesor propondrá la sistematización, individualmente (en el cuaderno de trabajo de cada alumno o alumna) y en pequeño grupo, de las informaciones y conclusiones básicas obtenidas a lo largo del desa-



rollo de la unidad. Puede completarse esta tarea con orientaciones e intervenciones del profesor o profesora, tanto para los diversos grupos como para el conjunto de la clase. En todo caso, esta sistematización y organización final de conclusiones debe partir de los pasos dados al respecto en las anteriores recapitulaciones (actividades 4ª y 8ª). A partir de la tarea anterior se pediría a los grupos que utilicen sus conclusiones para terminar de "elaborar" una respuesta, razonada, a los problemas que se han ido trabajando —y reformulando— en la unidad. Ello puede hacerse en forma de conclusiones finales que el grupo elabora.

Asimismo, en este tiempo de trabajo de grupo, los alumnos y alumnas deben elaborar (o terminar de elaborar) un cierto diseño —que se les puede haber pedido de antemano, por parte del profesor— de algún proyecto de intervención en la ciudad o en el propio barrio, que implique participación de ellos mismos y que pudiera contribuir a mejorar alguna problemática ambiental bien definida. En este proyecto deben ponerse en juego el conjunto de aprendizajes (especialmente en relación con actitudes y comportamientos) que se hayan manejado a lo largo de la unidad.

- Las conclusiones elaboradas en una primera aproximación de manera personal y por parte de los grupos se terminan de completar, si fuera necesario, en la clase y se realiza, a continuación, una puesta en común de las mismas, en la que los grupos exponen sus conclusiones, que irán siendo comentadas y completadas con las aportaciones que el profesor o profesora considere conveniente realizar. En esta puesta en común debe comunicarse, al menos, un esbozo del proyecto de "intervención urbana" que cada grupo esté diseñando. Una vez finalizada esta tarea se acuerda un tiempo para la elaboración y entrega del informe final, que ha de elaborar per-

sonalmente cada alumno o alumna, según las características y especificaciones que el profesor acuerde con la clase. Este informe final personal y el proyecto de intervención urbana constituirán elementos básicos de evaluación de la unidad.

Aunque depende de la dinámica de cada aula, esta actividad debe tener un mínimo de 2 clases para su desarrollo: una dedicada a tareas de preparación del informe y del diseño de intervención que, en cualquier caso, requieren más tiempo fuera de aula y otra a la puesta en común y conclusiones finales.

En lo que respecta a *contenidos*, dado el carácter de recapitulación final de esta actividad, se supone que en ella se maneja todo el conjunto de contenidos contemplados y trabajados en actividades anteriores, garantizando, en todo caso, el establecimiento de relaciones entre los mismos, lo que permitiría la construcción de un conocimiento verdaderamente integrado en relación con el medio urbano.

Habría que indicar, finalmente, que podrían contemplarse (y realizarse) una serie de *actividades complementarias del desarrollo de la unidad*, actividades que se conciben como complemento de la secuencia de actividades que se va trabajando en clase, pudiendo constituir, en cualquier caso, una especie de banco de otras actividades posibles que pudieran ser alternativas —previa la necesaria adaptación y contextualización— a algunas de las contempladas para la clase.

A modo de sugerencias se proponen algunas *actividades complementarias*:

- Realizar una maqueta del conjunto de la ciudad o, más en detalle, del barrio o zona en que se vive, representando determinados fenómenos urbanos.
- Equipar una ciudad. Se puede realizar una de las variantes del juego de ordenador denominado "Simcity", con informacio-



nes complementarias y adecuación al contexto de la unidad.

- *Jugar al Monopoly*, a *Los urbanícolas* o a algún juego similar, con unos objetivos o metas determinadas.
- *Concurso de fotografías de recorridos por la ciudad* o por el barrio, con unas características y con unas bases determinadas previamente.
- Realización de *murales de prensa* con informaciones relativas a lo que se está trabajando sobre la ciudad.
- *Trabajo monográfico* libre sobre algún asunto relacionado con "lo urbano", decidido por el grupo de alumnos y aceptado y supervisado por el profesor.
- *Análisis de un caso polémico de planificación urbana*, preferiblemente en forma de juego de simulación.
- *Elaboración del presupuesto municipal*, mediante un juego de simulación, en el que los diversos grupos de alumnos juegan diferentes papeles (áreas de gobierno de una corporación municipal, grupos políticos de la oposición, ciudadanos de determinados barrios, constructores, asociaciones ecologistas...).

6. La evaluación de la unidad

En coherencia con los supuestos generales del Proyecto Curricular IRES, asumidos en esta unidad didáctica, nos planteamos la evaluación desde una perspectiva de "evaluación investigativa" (Stenhouse, 1985; Cañal, 1988; Santos Guerra, 1990; Grupo "Investigación en la Escuela", 1991), es decir, la consideramos como un proceso de seguimiento de nuestro proyecto de trabajo que nos permita recoger informaciones para revisar y reformular dicho proyecto. Así concebida la evaluación se convierte en un auténtico mecanismo de regulación de los procesos, permitiendo un mejor conocimiento acerca de cómo evoluciona el conocimiento de los alumnos, acerca de la intervención y el papel de los profesores y, en definitiva, acerca de cómo

se desarrolla la aplicación del propio proyecto de trabajo en el contexto de cada centro y de cada aula.

Esta concepción de la evaluación conlleva una consideración diferente de la experimentación curricular; según el triángulo que forma con otros dos elementos: la investigación educativa y el desarrollo profesional de los profesores. Asimismo, este tipo de evaluación exige un enfoque alternativo del papel del profesor, que se ha venido definiendo como "investigador en y sobre la acción" (Porlán, 1987; Gimeno, 1988). Desde la perspectiva del profesor como investigador, la evaluación propiciaría la reflexión crítica sobre su actividad teórico-práctica, permitiendo no sólo comprender y explicar la realidad de la práctica sino también transformar dicha práctica (Martínez Bonafé, 1988; García y Porlán, 1990). En este proceso el profesor puede ayudarse de algunos instrumentos valiosos, especialmente del "diario del profesor", que —de una manera más estructurada o menos— puede ayudar a recoger y a sistematizar la descripción de los procesos observados en clase, las dificultades percibidas y los aspectos que se valoran como más interesantes, así como también las reflexiones y sugerencias para completar o modificar el diseño de la unidad (especialmente en cuanto al desarrollo de las actividades).

Si nos centramos en la evaluación de los alumnos, se tiene en cuenta como criterio fundamental la necesidad de mantener una perspectiva integradora, valorando junto a los aprendizajes conceptuales los procedimentales y actitudinales. Específicamente, se centra la atención en intentar la valoración del cambio de actitudes en los intervinientes y su posible manifestación en la capacidad de analizar, de tomar decisiones y de intervenir en el medio urbano de una forma diferente a como lo hubieran hecho de no haber mediado el proceso de trabajo de la unidad.

Al plantearse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos podemos tener en cuenta las siguientes pautas generales (Porlán y Martín, 1991):



- Tomar como un punto de referencia importante la caracterización de lo que podríamos considerar el estado "inicial" de concepciones de los alumnos al comienzo del proyecto de trabajo, para lo que puede resultar de gran utilidad tanto las observaciones realizadas por cada profesor en el aula como el análisis del cuestionario de exploración de concepciones que se pudiera haber pasado al comienzo de las actividades.
- Realizar un seguimiento sistemático de los procesos de aprendizaje, a lo largo de la secuencia de actividades, mediante la observación directa, el registro de datos y el análisis de las producciones de los alumnos (cuadernos de trabajo especialmente, pero también, por ejemplo, producciones de grupos, resultados de puestas en común, etc.).
- Intentar establecer una especie de "estado final provisional" del conocimiento de los alumnos, de forma que un análisis comparativo y evolutivo con los estados "inicial" e "intermedios" de dicho conocimiento nos permita valorar más adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como fuentes de información básicas para valorar los procesos de aprendizaje en los alumnos podemos considerar de gran interés las siguientes:

SUMMARY:

This paper summarizes the design of the didactic unit from IRES Project, for Secondary Teaching, "Living in town", with sections about the problems of "what to teach", "how to teach" and assessment, and it also includes reflections and conclusions about the curricular experimentation of this unit.

las observaciones del desarrollo de las actividades en clase (tanto en lo que se refiere a los alumnos individualmente como a los pequeños grupos y al grupo clase), los informes o memorias finales entregadas por cada alumno o alumna al concluir la unidad, los proyectos de intervención en el entorno próximo que cada pequeño grupo entregará, asimismo, al final, el análisis de los cuadernos de trabajo de los alumnos y otras producciones diversas derivadas del desarrollo de las actividades en clase, así como posibles pruebas que hubieran podido diseñarse y realizarse en coherencia con el enfoque y sentido de la secuencia de actividades de la unidad.

Adoptando, por fin, una perspectiva más global y "distanziata" de evaluación de la propia experimentación de la unidad puede realizarse lo que podríamos considerar como un proceso de "triangulación" (perspectiva valorativa aportada por los profesores que experimentan, perspectiva aportada por los alumnos de la experimentación, perspectiva procedente de valoraciones más "externas" a la experimentación como, por ejemplo, posibles grabaciones u observaciones de investigación...), cuyo resultado nos podrá aproximar de una manera más correcta y realista a la valoración de la experimentación.

RESUMÉE:

Cet article résume le dessin de l'unité didactique du Projet IRES, pour l'Enseignement Secondaire, "Vivre en ville", avec des sections sur les problèmes de "quoi enseigner", "comment enseigner" et l'évaluation, et aussi renferme des réflexions et conclusions sur l'expérimentation curriculaire de cet unité.



TEMA 2. La enseñanza como transmisión cultural y revaloración de la cultura local.

LECTURA: EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA*

PRESENTACIÓN

Si inevitablemente el desarrollo del niño está social y culturalmente mediatizado, más vale que se explicité y controle conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo formal e informal se pueda detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción autónoma del nuevo individuo.

El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

Ante esto, el autor abre una interrogante sustancial en torno a la disociación de que hace la escuela del mundo vital y el mundo de las disciplinas. Para comprender la riqueza de la respuesta que dan los autores se hace necesario los conceptos de realidad, ciencia y cultura; para arribar a estas categorías es imprescindible que los alumnos participen creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma.

De las anteriores afirmaciones se desprende: el aprendizaje relevante en la escuela, la reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno en conocimientos compartidos. Desde este enfoque el traspaso de conocimientos y competencias

* Ángel I. Pérez Gómez. "El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula", en: GIMENO Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 63-77.

desde el maestro y la cultura pública al alumno y su cultura personal, requiere un cambio profundo de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula.

CAPÍTULO III

EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DE LA DIDÁCTICA OPERATORIA A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN EL AULA

3.1. La didáctica operatoria

Una vez que hemos analizado con cierto detenimiento las aportaciones que las diferentes teorías del aprendizaje pueden hacer a la comprensión y orientación de los procesos educativos, vamos a detenernos en lo que significa el problema más interesante, desde la óptica pedagógica, de la evolución actual de las teorías del aprendizaje y sus inevitables implicaciones en la práctica educativa.

Este problema se define desde nuestra perspectiva como el proceso de transición de la didáctica operatoria a la didáctica que se propone la reconstrucción de la cultura. Supone pues, una traslación desde los planteamientos, apoyados en PIAGET, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauiana, a los planteamientos que, apoyándose en las aportaciones psicológicas de VIGOSTKI, BRUNER, WERTSCH, COLE y SCRIBNER y en las propuestas sociológicas sobre la cultura como construcción social, proponen como objetivo fundamental de la educación la reconstrucción del conocimiento individual a partir de la reinención de la cultura. En este proceso de transición permanente no conviene olvidar, como ya hemos recordado en el capí-



tulo anterior, el avance inestimable que suponen las aplicaciones de los presupuestos piagetianos a la comprensión y orientación de una práctica educativa anquilosada en la cultura pedagógica tradicional, de transmisión lineal de conocimiento y concepción del aprendiz como un receptor pasivo que acumula enciclopédicamente las informaciones, con independencia del grado de comprensión e interés de y sobre las mismas.

Por otra parte, conviene recordar que aunque son múltiples los pronunciamientos y propuestas de política educativa que reclaman seguir los planteamientos piagetianos (PLOWDEN, 1976: Programas Renovados de EGB; Ley General de Educación 1970...) en la realidad sólo experiencias aisladas e innovadoras han orientado su práctica pedagógica en supuestos más o menos cercanos a la didáctica operatoria. En gran medida la realidad de nuestras escuelas sigue dominada por la cultura pedagógica tradicional.

En síntesis, y como hemos visto en el Capítulo II, las derivaciones pedagógicas más importantes que se alimentan en los planteamientos piagetianos son las siguientes:

- La educación debe centrarse en el niño/a. Es decir, debe adaptarse al actual estado de su desarrollo.
- El principio operativo más importante en la práctica educativa es primero la actividad. El niño/a debe descubrir el mundo a través de su actuación directa sobre él. La educación debe preparar su escenario de actuación. "Cada vez que le enseñamos algo al niño, impedimos que lo descubra por sí mismo" (PIAGET, 1964).
- La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje.
- Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje, se afirma que es inútil e incluso contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor

pedagógico el respeto a la evolución espontánea.

- La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. Son aquellas las que potencian la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente (aprender a aprender, aprender a pensar).
- El egocentrismo natural del niño/a en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad cada vez más amplia y extraña que se resiste a ser encasillada en las expectativas restringidas de los esquemas egocéntricos infantiles. Este principio implica fomentar tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y cooperación entre iguales.

Las elaboraciones didácticas de FURTH, AEBLI, KAMII o MÁRQUEZ son construcciones más o menos diversificadas que se levantan sobre la aceptación de estos principios básicos de la Escuela de Ginebra.

3.2. La incorporación del concepto de cultura

Ya en la misma época en que se desarrolla la teoría piagetiana, VIGOTSKY (1978), desde una posición también dialéctica y cognitiva, plantea críticas y propone alternativas.

Su idea fundamental es que el desarrollo del niño/a está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Es ingenuo pensar en la idea de un desarrollo espontáneo del niño/a, abandonado a sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico. Para VIGOTSKY, como después para BRUNER, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque crea, asimila y



reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño/a se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad.

Por otra parte, los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito. Son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda o la mesa hasta el anuncio televisivo más complejo todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia.

Cuando el niño/a se pone en contacto y experimenta con ellos, no sólo interactúa con las características físicas de los mismos, más o menos aisladamente consideradas, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El significado cultural de esta función social se le va imponiendo al niño/a de forma tan "natural" como cualquiera de sus características físicas. De este modo, su desarrollo, aunque pudiera abandonarse de modo exclusivo a los intercambios con el entorno físico, ya se encontraría profunda y sutilmente condicionado por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos y sistemas físicos que configuran el escenario de sus intercambios. Así pues, si inevitablemente el desarrollo del niño/a está social y culturalmente mediado, más vale que se explicita y controle conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo formal e informal se

puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción autónoma del nuevo individuo.

Una vez aceptada esta premisa, la teoría vigotskyana plantea la importancia también clave de la instrucción como método más directo y eficaz para introducir al niño/a en el mundo cultural del adulto, cuyos instrumentos simbólicos serán esenciales para su desarrollo autónomo. Sin prescindir de la investigación y del descubrimiento como métodos educativos, VIGOTSKY plantea la relevancia de la ayuda del adulto para orientar el desarrollo de las nuevas generaciones.

Directamente vinculado a la ayuda del adulto y de los compañeros se propone considerar la importancia del lenguaje, del mundo de la representación, como segundo sistema de señales: "el mundo procesado por el lenguaje frente al mundo de los sentidos. Este sistema, el mundo codificado por el lenguaje, representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura" (BRUNER, 1988a, pág. 81). Y éste es un hecho decisivo porque, como plantean SCRIBNER y COLE (1982), la enseñanza debe descansar sobre el lenguaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela se producen fuera de contexto, sin referentes concretos y al margen del escenario donde tienen lugar los fenómenos de que se trata en el aula.

Así pues, mediante el intercambio simbólico con el adulto, el niño/a puede ir realizando tareas, y resolviendo problemas que por sí mismo sería incapaz de realizar, pero que van creando condiciones para un proceso paulatino pero progresivo de asunción de competencias. Los estadios de desarrollo no definen para VIGOTSKY un punto o línea de capacidades que puedan ejercitarse, sino una relativamente amplia zona de desarrollo competencial que abarca desde las tareas que el niño/a puede hacer por sí mismo a aquellas que puede realizar con ayuda ajena (*área de desarrollo próximo*).

Este es el espacio adecuado para la instrucción, el área flexible de desarrollo próximo



donde el niño/a progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto.

Desde esta perspectiva se propone un modelo de aprendizaje guiado y en colaboración, basado más en la interacción simbólica con personas que en la interacción prioritaria con el medio físico. El lenguaje, por tanto, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración como afirman EDWARDS y MERCER (1988):

“El modelo de niño-alumno implícito en la pedagogía progresista (que se apoya en los planteamientos piagetianos) es el de un individuo psicológico, un organismo en soledad, más que el de un participante cultural” (pág. 53).

“Al rechazar el modelo tradicional y hacer hincapié en el desarrollo cognitivo del niño, el movimiento progresista perdió de vista la importancia de la transmisión cultural” (pág. 51).

Al huir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura, propia del modelo pedagógico tradicional, el movimiento progresista se centró en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento. Ahora bien, el razonamiento y la capacidad de pensar no son actividades formales independientes de los contenidos que median los intercambios culturales. El problema que se plantea a la educación no es prescindir de la cultura sino cómo provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

3.3. Aprender la cultura

El problema así planteado recupera el dilema clásico y actual que se le presenta a todo do-

cente. ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de los adultos? ¿Cómo aprehender de forma relevante y creadora la herencia cultural de la humanidad?

En palabras de BARNES (1976):

“Cómo poner el conocimiento del adulto a disposición de los niños de modo que no se convierta en una camisa de fuerza. ¿Cómo pueden aprender los niños a usar para sus propios fines el conocimiento que le presentan los adultos?” (pág. 80).

El mismo dilema desde otra perspectiva se presenta claramente expresado en CONTRERAS (1990):

“La otra cara de esta tensión en el aprendizaje escolar y en la didáctica se refleja en la necesidad, por un lado, de que la enseñanza y el aprendizaje se den fuera del contexto para trascender la inmediatez de la acción y la cortedad de la experiencia, y en el reconocimiento, por otro, de que el aprendizaje sólo ocurrirá mediante procesos de recontextualización” (pág. 97).

Tanto VIGOTSKY como BRUNER vuelven la mirada al aprendizaje espontáneo, cotidiano, que realiza el niño/a en su experiencia vital para encontrar los modelos que pueden orientar el aprendizaje sistemático en el aula.

Ya en los primeros intercambios entre la madre o el padre o persona adulta y el niño o la niña se empiezan a elaborar una especie de plataformas de entendimiento mutuo, denominadas *formatos de interacción* que son la primera cultura del niño/a. “Las madres crean con los bebés formatos de interacción, pequeños mundos construidos conjuntamente en los que interactúan de acuerdo con las realidades sociales que han creado en sus intercambios” (BRUNER, 1988a, pág. 120). Las interacciones niño-adulto



“pronto empiezan a dividirse en formatos: tipos de actividades en las que los participantes pueden predecirse mutuamente, atribuirse intenciones y, en general, asignar interpretaciones a los actos y aspiraciones del otro” (BRUNER, 1988b, pág. 120).

En definitiva, los formatos son microcosmos de interacción social que establecen unas pautas sencillas y repetitivas que regulan los intercambios, son creados por el adulto/a en la interacción con el niño/a y aprendidos por éste hasta que no sólo los utiliza sino que los interioriza y verbaliza. Como señala PALACIOS (1988), el formato:

“No es un monólogo de la madre en presencia del niño, sino un diálogo madre-hijo en el que al principio, el papel del adulto consiste en llenar de contenido tanto los turnos en que le corresponde hablar a él como los que pertenecerán al niño. A medida que éste vaya siendo capaz de llenar sus turnos, la madre va retirando su intervención en ellos. Pero lo que interesa señalar es que si el niño llega a lograrlo es porque antes, cuando carecía de competencias para hacerlo, el adulto lo había hecho por él” (pág. 14).

De la misma manera, en los intercambios posteriores, en el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño/a mediante la facilitación de “andamiajes”, esquemas de intervención conjunta en la realidad donde el niño/a empieza por realizar las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva las más complicadas. A medida que el niño/a adquiere el dominio en sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo dejándole la ejecución de los fragmentos de la actividad que antes realizaba aquél.

Es claramente un proceso de aprendizaje guiado, apoyado por el adulto, cuyo objetivo es el traspaso de competencias desde éste al niño/a. De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la

delegación de competencias en el manejo de la cultura del docente al aprendiz mediante un proceso progresivo y consecuente de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno/a. A diferencia de lo que ocurría en la teoría piagetiana, el niño/a no es aquí abandonado a su propia capacidad de descubrimiento generalmente aislado, sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo de éste con la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean en todo caso provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño/a asuma el control de su actividad.

De esta forma concibe BRUNER el proceso educativo para cualquiera de las modalidades de pensamiento (pragmático, icónico o simbólico) y en cualquiera de los ámbitos o parcelas del mundo real.

Como comenta PALACIOS (1988):

“la educación es para él una forma de diálogo, una extensión del diálogo en que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía y ‘andamiaje’ del adulto” (pág. 15).

Los conceptos de *formato*, *andamiaje* y *traspaso de competencias* son claramente convergentes, e incluso explicativos del concepto vigotskyano de *zona de desarrollo próximo*. En este proceso de diálogo, con la ayuda y andamiaje del adulto, el niño/a va asumiendo progresivamente las competencias operativas y simbólicas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la ciencia. Tiene lugar un proceso de transición del nivel interpsicológico de intercambio, juego y regulación compartidos al nivel intrapsicológico de autorregulación y dominio propio (WERTSCH, 1988).

En todo caso, en cualquiera de las explicaciones precedentes, queda pendiente un tema de capital importancia: ¿Cómo conseguir que el aprendizaje sistemático de la cultura y



la ciencia en la escuela provoquen la participación creativa del alumno/a, cuando la cultura de su escenario vital cotidiano difiere tanto de las preocupaciones del mundo de las disciplinas?

3.4. Cultura académica y cultura experiencial

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituya una cultura particular, la cultura "académica" que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar? ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: *memoria semántica experiencial* y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: *memoria semántica académica*? En palabras de GILBERT y SWIFF (1985), ¿cómo evitar que los alumnos/as creen un doble sistema conceptual: uno escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y otro extraescolar para los contextualizados fuera de ella? teniendo además en cuenta, según CLAXTON (1987), que por la determinación contextual de todo aprendizaje, lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. En este caso un contexto tan peculiar como la institución escolar.

El modelo de aprendizaje promovido por el movimiento progresista de la escuela activa resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el complejo mundo actual. El modelo que plantean VIGOTSKY y BRUNER presenta el

reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial, y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis y resolución de problemas incomunicados entre sí: el experiencial y el académico; el escolar y el extraescolar.

En definitiva, se plantea en otros términos el mismo problema de la relación teoría-práctica en el aprendizaje profesional o en el aprendizaje cotidiano (SCHÖN, 1983, 1987; PÉREZ GÓMEZ, 1990; FENSTERMACHER, 1987). ¿Cómo lograr que los conceptos que se elaboran en las teorías de las diferentes disciplinas y que sirven para un análisis más riguroso de la realidad, se incorporen al pensamiento del aprendiz como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas y no como meros adornos retóricos que se utilizan para aprobar los exámenes y olvidar después?

BRUNER y en especial EDWARDS y MERCER (1988), apoyándose en los planteamientos vigotskianos y en las sugerencias de la teoría de la comunicación, empiezan a desarrollar una prometedora teoría donde se explica el trayecto de competencias del adulto al niño/a, del maestro/a al aprendiz como un proceso de *creación de ámbitos de significados compartidos a través de procesos abiertos de negociación, de construcción de perspectivas intersubjetivas.*

3.5. Realidad, ciencia y cultura

Para comprender la riqueza de esta propuesta es necesario analizar previamente cómo se caracterizan diferentes conceptos clave desde esta perspectiva reconstruccionista. Los conceptos de *realidad, ciencia y cultura* son claramente reformulados en este planteamiento y constituyen los conceptos básicos para poder comprender el proceso de creación de ámbitos de significado compartido.

Para BRUNER, como para VIGOTSKY



“no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente” (BRUNER, 1988a, pág. 103).

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.

Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

“Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, de hecho, realidades (...) tanto el mirar como el escuchar están conformados por las expectativas, la actitud y la intención” (BRUNER, 1988a, pág. 115).

Ya puede verse desde ahora la importancia de esta concepción si pretendemos que en el proceso educativo se creen, mediante negociación, ámbitos de significados compartidos entre maestros/as y alumnos/as.

En cuanto al *concepto de ciencia* también se postula una posición relativista al estilo de KUHN (1975) (*La estructura de las revoluciones científicas*) donde la ciencia es considerada como un proceso humano y socialmente condicionado de producción de conocimiento. BRUNER, por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* (GOODMAN, 1984) donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se

consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple constituida por el hombre a lo largo de la historia. Tan importante es la modalidad de pensamiento narrativa para conocer las realidades en que vive la especie humana como la lógico-racional pues, “cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Ambas son complementarias e irreductibles entre sí” (BRUNER, 1988a, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general.

Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica se acomoda mejor al comportamiento del mundo físico.

“Para apreciar la condición humana, abrigo la esperanza de demostrar que es mucho más importante comprender la manera en que los seres humanos construyen sus mundos que establecer la categoría ontológica de los productos de esos procesos” (BRUNER, 1988a, pág. 55).

Así pues, “la ciencia”, tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad y, en especial, es poco pertinente para conocer de todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja en la escuela debe atender y utiliza ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.



Por otra parte, el conocimiento académico no puede en modo alguno reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas, y de la misma manera debe acercarse al alumno/a si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento. El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad. Pero al mismo tiempo, sólo conociendo y degustando la vida y el significado de los productos culturales de la humanidad en su periplo histórico y en el momento presente, pueden las nuevas generaciones proyectarse hacia el futuro.

Por último, el *concepto de cultura* también recibe una profunda atención y elaboración dentro de esta perspectiva.

La cultura se concibe como el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad. BRUNER (1988a) considera la cultura como:

“Conocimiento del mundo implícito, pero sólo semiconectado, a partir del cual, mediante negociación, las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados” (pág. 75).

(...)

“La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes (...) es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (pág. 128).

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. Ahora bien, tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y contruidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores. De este modo, la cultura es un sistema vivo en permanente proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos y grupos que viven en ella. No es un marco estanco que rige inmune los intercambios. En cierta medida, es siempre y a la vez producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los hombres.

Hay dos características en este concepto de cultura que adquieren especial relevancia para el tema que nos ocupa: el *carácter ambiguo* y el *carácter de foro de negociación* de las mediaciones culturales.

“La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella” (BRUNER, 1988a, pág. 128).

La cultura no es un conjunto de determinaciones y normas claras y precisas, es más bien un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

Los individuos participan creadoramente en la cultura al establecer una relación viva y dialéctica con la misma. Por una parte, organizan sus intercambios y dan significados a sus experiencias en virtud del marco cultural en el que viven, influidos por la cultura. Por otra, los resultados de sus experiencias medianizadas



ofrecen nuevos términos que enriquecen y amplían su mundo de representación y experiencias, modificando con ello, aunque sea paulatina pero progresivamente, el marco cultural que debe alojar los nuevos significados y comportamientos sociales.

El niño/a experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos erróneas o acertadas en función del carácter de sus experiencias e intercambios. De este modo a la vez mediatizado y creador va elaborando el mundo de sus representaciones y modos de actuación. Así construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él.

3.6. El aprendizaje relevante en la escuela. La reconstrucción del pensamiento y la acción del alumno/a

Pues bien, del mismo modo, pero bajo una orientación, apoyo y guía sistemáticos debería producirse el aprendizaje académico en la escuela. El alumno/a se pone progresivamente en contacto con los productos más elaborados de la ciencia, el pensamiento y el arte, con la finalidad de incorporarlos como instrumentos valiosos para el análisis y solución de problemas. Ahora bien, si queremos que estos conocimientos se incorporen como herramientas mentales, no sólo ni fundamentalmente en la estructura *semántica académica* que utiliza el alumno/a para resolver con éxito las demandas del aula, sino en su estructura *semántica experiencial*, el aprendizaje debe desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma, se provoca que los alumnos/as activen los esquemas y preconcepciones de su estructura *semántica experiencial*, para reafirmar-

los o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y los conocimientos públicos con los que ahora se pone en contacto.

A menos que se activen las preconcepciones habituales de los alumnos/as en los procesos de aprendizaje en el aula, aunque dicho aprendizaje de nuevos y poderosos esquemas de conocimiento sea significativo, no existe ninguna garantía de que sea relevante y el alumno/a, por tanto, vaya a utilizarlos como herramientas intelectuales en su vida cotidiana, en sustitución de las primitivas y deficientes preconcepciones elaboradas de forma empírica en sus intercambios diarios.

Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también en la vida académica, el alumno/a debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. El aula debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que ésta haya demostrado la potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

La imposición de la cultura en el aula, en el mejor de los casos, que suponga una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, conduce al desarrollo de la estructura *semántica académica* que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí misma los esquemas que el alumno/a utiliza en su vida cotidiana. La cultura así asimilada no es un agente de pensamiento que configure y oriente la actividad práctica del sujeto, excepto en aquellas restringidas tareas de la propia vida académica. La cultura se aprende así enlatada para servir y tirar, para olvidar después del examen. Es en todo caso, un mero adorno retórico que no reconstruye el pensamiento habitual del alumno/a.

Como afirman EDWARDS y MERCER (1988), para provocar en el aula el traspaso de



competencias y conocimientos del maestro/a al alumno/a es imprescindible crear un espacio de conocimiento compartido, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

Dos condiciones se requieren para este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno/a:

- Partir de la cultura experiencial del alumno/a.
- Crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

3.6.1. LA CULTURA EXPERIENCIAL DEL ALUMNO/A COMO PUNTO DE PARTIDA DEL TRABAJO ESCOLAR

El alumno/a puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno/a la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales y el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro/a parte del conocimiento del estado actual del estudiante, de sus concepciones, inquietudes, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien lo contrario, partir de las

disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno/a. El movimiento progresista, consciente de la debilidad y deficiencias del modelo tradicional, se olvida de las disciplinas y de la cultura organizada y se detiene exclusivamente en el estado del aprendiz y en los procesos de su desarrollo espontáneo como consecuencia de sus intercambios con el medio.

La propuesta que estamos comentando es alternativa y compleja y pretende relacionar los dos términos del dilema. Utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para, mediante un proceso de diálogo y negociación, provocar la reconstrucción de las preconcepciones del alumno/a a partir del conocimiento de su estado de desarrollo, sus preocupaciones y sus propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en alguna medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno/a.

Por otra parte, en las sociedades desarrolladas contemporáneas, como se ha podido comprobar en el Capítulo Primero, la omnipresencia y grado de especialización de los medios de comunicación, está provocando un cambio profundo en la función de la escuela, debilitando su función transmisora y fortaleciendo la orientadora y compensatoria. El alumno/a se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales mucho más poderosos y atractivos de transmisión de información. Por tanto, no llega a la escuela solamente con las influencias restringidas de su cultura familiar, sino con un fuerte equipamiento de influjos culturales provenientes de la comunidad local, regional, nacional e internacional. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la realidad. Pues bien, sobre estas representaciones y concepciones no sistemáticas ni reflexivamente construidas que denominamos conocimiento "vulgar" o experiencias, la escuela y el maestro/a deben organizar el proceso de intercambio y negociación, para que el alumno/a las someta a contraste, ofreciéndole



los instrumentos poderosos de la cultura académica organizada en cuerpos de conocimientos disciplinares e interdisciplinares. La cultura pública, cumple así una función crítica: *provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento "vulgar"* que adquiere el alumno/a en su vida previa y paralela a la escuela.

Conviene tomar en consideración que las diversas fuentes de influjo y de transmisión de información en el mundo postindustrial contemporáneo desarrollado no tienen como objetivo el desarrollo cognitivo del niño/a sino servir a los múltiples intereses económicos, sociales, políticos o religiosos que los controlan. Así pues, es fácil suponer que los esquemas de pensamiento que desarrolla el niño/a en las sociedades de mercado actuales son el reflejo de las influencias culturales más directas, inmediatas y omnipresentes y que normalmente responden a las exigencias e intereses de la propaganda y publicidad, al servicio de las fuerzas que controlan el mercado.

En cualquier caso, el niño/a en la sociedad postindustrial, en especial el de clase media y alta, vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit del niño/a contemporáneo (con la obvia excepción del perteneciente a capas sociales desfavorecidas) no se encuentra ni en la cantidad de información ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan, a nuestro entender, en el sentido de sus adquisiciones y en el valor de las actitudes formadas.

En otras palabras, el déficit que genera nuestra cultura contemporánea, con la que el niño/a se pone en contacto en los intercambios "espontáneos" de su vida cotidiana, reside en la formación del pensamiento y el desarrollo de las actitudes. Déficit en la capacidad de pensar, de organizar racionalmente los fragmentos de información, de buscar su sentido, de modo que

los esquemas de significados que va consolidando le sirvan de instrumentos intelectuales para analizar la realidad, más allá de las impresiones empíricas de la configuración superficial, para indagar el sentido tácito, la complejidad que sustenta las apariencias.

Así pues, las complejas y poderosas redes sociales de intercambio de información y su penetración imparable en la vida cotidiana, destilando sutilmente en el bosque de informaciones fragmentarias los valores de la ideología dominante, plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión (ELLIOTT, 1990b) la reconstrucción crítica del conocimiento "vulgar" que el niño/a asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana (PÉREZ GÓMEZ 1983a, 1990). La información que se ofrece en la escuela debe desempeñar una función instrumental; facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el niño/a de la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida (FENSTERMACHER 1987).

3.6.2. LOS ESPACIOS DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO EN EL AULA

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento en el alumno/a hace referencia a la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Como afirman PERRET-CLERMONT y SCHUABAUER-LEONI (1989):

"El aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...)" (pág. 575).



El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una institución y limitado por las funciones sociales que ésta cumple. Conforme a las proposiciones desarrolladas en el primer capítulo, la escuela cumple siempre una función evaluadora que legitima socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad. El alumno/a y el grupo constituido por éstos se sienten constantemente evaluados en la vida del aula, y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña.

¿Cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño/a?

La propuesta de EDWARDS y MERCER (1988) es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido (perspectiva referencial común*, de VIGOTSKY). Supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias.

La función del profesor/a será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común. Cuando la negociación se sustituye o se restringe, se im-

pone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experienciales de los estudiantes y se yuxtapone una estructura de aprendizaje, la académica, que si bien sirve para resolver los problemas del aula, no conecta con los esquemas previos de los alumnos/as y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos/as y del profesor/a en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprevisibles. Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

De este modo, el debate abierto en el aula implica a todos, en diferente medida, porque se apoya en las preocupaciones y conocimientos que cada uno activa y comparte. La función del profesor/a está en facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; en ofrecer instrumentos culturales de mayor potencialidad explicativa, que enriquezcan el debate y en provocar la reflexión sobre los mismos intercambios y sus consecuencias para el conocimiento y para la acción.

Como puede comprobarse, difícilmente se creará un foro real de debate cultural y un espacio de comprensión compartida si en realidad no se apoya en los conocimientos, concepciones, intereses y preocupaciones vitales del alumno/a, no sólo como individuo que forma parte de un grupo de aula, sino como niño/a que experimenta, siente y actúa también fuera del aula y de la escuela.

La preocupación fundamental del profesor/a de seguir el programa del libro de texto para que se cubra el temario de contenidos y



el miedo a la pérdida de tiempo, cuando el trabajo escolar se abre a la preocupación del estudiante, suponen una perspectiva que desenfoca el problema y pierde de vista el objetivo fundamental de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar con que el niño/a accede a la escuela.

Si la cultura formal y pública que constituyen las disciplinas académicas es realmente un poderoso instrumento para el análisis de los distintos ámbitos de la realidad que rodean al alumno/a y para organizar de manera más racional y eficaz su intervención sobre los mismos, debe de hacerse evidente en el debate y foro de negociación que suponen los intercambios simbólicos en el aula. Los conceptos y proposiciones de la cultura pública serán asimilados por el alumno/a como instrumentos y herramientas de análisis y propuesta cuando realmente conecten con sus preocupaciones intelectuales, vitales y, al mismo tiempo, demuestren su superioridad con respecto a las preconcepciones vulgares previas. Y para que esto se pueda producir es imprescindible crear las condiciones de comunicación e intercambio en el aula, de mo-

do que el estudiante vaya expresando abiertamente y sin prevenciones sus peculiares formas de concebir la realidad, sus esquemas de pensamiento y sus concepciones empíricas; identifique sus deficiencias en el contraste reflexivo de diferentes planteamientos y reconozca las aportaciones de la cultura como conjunto de esquemas más poderosos de análisis y de propuestas de intervención.

Las consecuencias de esta perspectiva para la concepción y organización de la vida del aula suponen un reto didáctico de insospechadas proporciones que intentaremos tratar en el siguiente capítulo. Cabe decir aquí que organizar la actividad del aula para crear mediante la negociación abierta un espacio de comprensión y conocimiento compartido donde se produzca el traspaso de conocimientos y competencias desde el maestro/a y la cultura pública al alumno/a y su cultura personal, requiere, como veremos a lo largo de los próximos capítulos, un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesor/a, *currículum*, organización, evaluación...



**LECTURA:
DIFERENTES ENFOQUES
PARA ENTENDER LA ENSEÑANZA***

PRESENTACIÓN

En el presente artículo se plantea el problema de cómo concebir la práctica docente en el aula de modo que facilite y provoque en las nuevas generaciones el proceso de reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano. Con tal propósito, el autor presenta algunos modelos: La enseñanza como entrenamiento de habilidades, La enseñanza como fomento del desarrollo natural, La enseñanza como producción de cambios conceptuales.

4.1. Diferentes enfoques para entender la enseñanza

Para ello vamos a comenzar presentado y analizando críticamente las perspectivas más significativas que han dominado, en la teoría y en la práctica, el campo de la enseñanza, identificando los problemas principales que recorren este ámbito del conocimiento y la acción, y ofreciendo después propuestas de interpretación e intervención, compatibles con el propósito de provocar en el alumno/a la reconstrucción crítica del conocimiento cotidiano.

Siguiendo a SCARDAMALIA y BEREITER en su reciente artículo (1989), podemos distinguir cuatro modelos o perspectivas que conciben la enseñanza y orientan la práctica de modo bien diferente.

* Ángel I. Pérez Gómez. "Diferentes enfoques para entender la enseñanza", en: SACRISTÁN, Gimeno y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 75-83.

4.1.1. LA ENSEÑANZA COMO TRANSMISIÓN CULTURAL

Este enfoque se apoya en el hecho comprobado de que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que este conocimiento se puede conservar y acumular transmitiéndolo a las nuevas generaciones. El conocimiento humano ha ido adquiriendo complejidad y se ha organizado en teorías explicativas sobre la realidad cada vez más abundantes, rigurosas y abstractas. El desarrollo del conocimiento ha dado lugar a la especialización disciplinar, de modo que el conocimiento que se considera más válido en la actualidad se encuentra en las disciplinas científicas, artísticas o filosóficas. Se supone que es un conocimiento depurado por el contraste experimental, o por el juicio reflexivo de la comunidad de científicos, artistas o filósofos. En definitiva puede considerarse un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana.

Desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as.

El problema principal que se plantea a este enfoque es la distinta naturaleza del conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y del conocimiento incipiente que desarrolla el niño/a para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana. El conocimiento elaborado en los cuerpos teóricos de las disciplinas requiere esquemas también desarrollados de recepción en los individuos para una comprensión significativa (AUSUBEL, 1976). El alumno/a, que carece de tales esquemas desarrollados, no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de com-

preensión, por lo que, ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Este tipo de conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado.

4.1.2. LA ENSEÑANZA COMO ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES

A diferencia del enfoque precedente y tomando en consideración tanto sus dificultades intrínsecas como el hecho de la fugacidad de los conocimientos, especialmente en el mundo postindustrial donde el vertiginoso ritmo de producción de nuevos conocimientos torna obsoletos los precedentes en períodos cada vez más breves, se vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación...

El problema principal que se plantea al enfoque de entrenamiento de habilidades en la escuela es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. En la vida cotidiana, el niño/a adquiere y desarrolla habilidades dentro de un contexto cultural, al realizar tareas cargadas de contenido y significación, en función del contexto y de los propósitos que rigen su conducta como individuo y como miembro de una comunidad de vida y de intercambio. El desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y motivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño/a.

Por otra parte, las capacidades formales no son independientes de los contenidos a partir de los cuales se desarrollan. La lógica de una disciplina va ligada a la naturaleza de los con-

ceptos que la configuran, por ello la **pretensión** de transferencia universal de capacidades que subyace a este enfoque es una vana **pretensión**.

Hay que decir que la pretendida **renovación** de la escuela fomentada desde una perspectiva positivista obsesionada con la eficiencia, y que se infiltra en España al comienzo de los años setenta tiene mucho que ver con esta perspectiva todavía vigente en muchas escuelas y en el pensamiento de muchos maestros.

4.1.3. LA ENSEÑANZA COMO FOMENTO DEL DESARROLLO NATURAL

Aunque no puede considerarse una perspectiva con amplio reflejo en la práctica docente en nuestras escuelas, conviene considerarla porque, en cierta medida impregna el pensamiento pedagógico de muchos docentes y de muchos padres.

Sus orígenes más significativos se encuentran en la teoría de ROUSSEAU sobre la importancia y fuerza de las disposiciones naturales del individuo hacia el aprendizaje. La enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas. Por ello, el método más adecuado para garantizar el crecimiento y la educación es el respeto al desarrollo espontáneo del niño/a. En esta perspectiva se defiende la pedagogía de la no intervención (Summerhill), al considerar que es la intervención adulta, la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del individuo.

El punto más débil de este enfoque es su carácter idealista. El desarrollo del hombre a lo largo de la evolución histórica y de su crecimiento individual es un desarrollo condicionado por la cultura, por las interacciones sociales y materiales con el mundo físico, simbólico, de las ideas y de los afectos. La especie humana es el resultado de esta compleja historia de intercambios e interacciones, cuyos productos componen la cultura y el medio "natural" de desarrollo del individuo y de la colectividad.



Por otra parte, vivimos en una sociedad dividida en clases y, por tanto, surcada por la desigualdad social, económica y cultural, y puesto que los influjos del medio cercano en el que nace el individuo no pueden ni evitarse ni neutralizarse en períodos tan tempranos, abandonar el desarrollo del niño/a al crecimiento espontáneo es favorecer la reproducción de las diferencias y desigualdades de origen. Para los niños y niñas que pertenecen a clases desfavorecidas, el desarrollo espontáneo supone su socialización en la indigencia, material y cultural y en consecuencia, la permanencia de la injusta discriminación.

No obstante, la perspectiva naturalista supone una llamada de atención para promover el equilibrio en la escuela y en la sociedad entre las tendencias que priman la socialización y aquellas que defienden el desarrollo individual.

4.1.4. LA ENSEÑANZA COMO PRODUCCIÓN DE CAMBIOS CONCEPTUALES

El último enfoque que ofrecen ESCARDAMALLA y BEREITER se apoya en los planteamientos de SÓCRATES y más recientemente de PIAGET y los neopiagetianos para quienes el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El alumno/a es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/a un mero

instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso dialéctico de transformación el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno/a, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión. El nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del alumno/a cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento.

Desde esta perspectiva, la importancia radica en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno/a y no en la estructura de las disciplinas científicas. Como ya hemos visto en el capítulo precedente, el problema se plantea cuando la didáctica operatoria, apoyada en PIAGET, resalta sobremanera el desarrollo de las capacidades formales, olvidando la importancia clave de los contenidos de la cultura.

A nuestro entender, y como iremos desarrollando a lo largo del presente capítulo, la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad.



TEMA 3. Contradicciones culturales presentes en el currículum (culturas minoritarias y escolarización mayoritaria).

LECTURA: CONTRADICCIONES EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA*

PRESENTACIÓN

El autor plantea al proceso de socialización como un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales, producto de las demandas sociales que plantea a la escuela la comunidad, demandas que pueden ser plurales y contradictorias.

La contradicción se manifiesta tanto en el plano teórico como práctico. Cuando en la esfera política y el ámbito político y civil requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos. Lo cual pone al docente en la disyuntiva de aceptar o no la contradicción entre apariencias formales y realidades fácticas como parte del propio proceso de socialización en la vida escolar.

Vista así la función de la escuela, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, el autor plantea una aportación: desarrollar una acción radical compensatoria.

1.4. Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela

Como ya hemos apuntado anteriormente, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumno/a para el mundo del

* Ángel I. Pérez Gómez. "Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela", en: Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 24-31.

trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

"La escuela es un escenario permanente de conflictos (...) Lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor/a o la institución escolar quieren que los alumnos/as hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990a, pág. 147).

En todo caso, en el aula siempre tiene lugar un proceso explícito o larvado de negociación, relajada o tensa, abiertamente desarrollada o provocada a través de resistencias no confesadas. Incluso en las aulas en las que reina una aparente disciplina y orden impuestos unilateralmente por la autoridad indiscutible del profesor/a, y en particular en dichas aulas, tiene lugar un potente y ciego movimiento de resistencia subterráneas que minan todos los procesos de aprendizaje pretendidos, provocando, a medio y largo plazo en el pensamiento y la conducta de los alumnos/as, los efectos contrarios a los explícitamente pretendidos. El profesor/a cree gobernar la vida del aula cuando sólo domina las epidermis, ignorando la riqueza de los intercambios latentes. Como afirma WOOD (1984):

“Los alumnos/as que pertenecen a culturas dominadas, a través de sus actos en la escuela, a menudo, penetran la falacia de la escuela para ellos, y así rechazan sus mensajes encubiertos. Una variedad de situaciones ocurre con los mensajes en las aulas, de modo que frecuentemente son completamente ignorados (...) estos mensajes encubiertos a menudo son directamente rechazados (...) otras veces son simplemente ignorados de forma pasiva (...) los estudiantes crean sus propias estructuras culturales que utilizan para defenderse de las imposiciones de la escuela” (pág. 231).

Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del *statu quo* (PÉREZ GÓMEZ, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar el rechazo e ineficiencia de las tendencias reproductoras de la institución escolar.

“Hay en las escuelas (...) mujeres y hombres que tratan de modificar las instituciones educativas en las que trabajan. Para que esas modificaciones tengan efecto duradero es menester vincular tales actos con una serie de análisis de las relaciones entre la escolaridad y la dinámica de clase social, raza y sexo que organiza nuestra sociedad” (APPLE, 1989, pág. 9).

En segundo lugar, el proceso de socialización en la escuela, como preparación para el mundo del trabajo, encuentra en la actualidad fisuras que son importantes, que se refieren a las características plurales y en ocasiones contradictorias entre los diferentes ámbitos del mercado de trabajo. La simplificación y especialización

de los puestos de trabajo autónomo en las sociedades postindustriales plantean a la escuela, como ya hemos visto, demandas plurales y contradictorias en el proceso de socialización. La escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente puede provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamiento tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) a la vez que los requerimientos del ámbito del trabajo autónomo (iniciativa, riesgo, diferenciación).

Así pues, en las sociedades avanzadas contemporáneas la escuela se enfrenta a un proceso de socialización con demandas diferenciadas e incluso contradictorias en la misma esfera del quehacer económico. Empieza a aparecer con fuerza la quiebra en alguna medida del isomorfismo entre las relaciones sociales en el aula y las que se producen en el ámbito de la producción. Aquéllas se corresponden en gran medida con las relaciones que se mantienen en el mundo de la empresa y de las instituciones burocráticas, pero no con las que emergen en otros ámbitos de la economía.

En tercer lugar, la correspondencia de la socialización escolar con las exigencias del mundo del trabajo dificultan la compatibilidad con las demandas de otras esferas de la vida social como la vida política, la esfera del consumo y la esfera de las relaciones de convivencia familiar en las sociedades formalmente democráticas.

Al menos en apariencia y en el terreno teórico se manifiesta una gran contradicción entre una sociedad que requiere para su funcionamiento político y social la participación activa y responsable de todos los ciudadanos/as considerados de derecho como iguales, y esa misma sociedad que en la esfera económica, al menos para la mayoría de la población, induce a la sumisión disciplinada y la aceptación de escandalosas diferencias de hecho. La contradicción manifiesta entre las exigencias de las diferentes esferas de la sociedad se disuelve en gran medida cuando se comprueba que también en la práctica la esfera política y el ámbito civil



requieren sólo la apariencia de comportamientos democráticos o, en otras palabras, cuando los mecanismos formales de participación, independientemente de la eficacia y honestidad de su desarrollo, son suficiente garantía para mantener el equilibrio inestable de una comunidad social recorrida para la desigualdad y la injusticia. Piénsese cómo las estructuras democráticas formales pueden funcionar a través de mecanismos de delegación distanciada, los parlamentos elegidos cada cuatro o cinco años, sin otra necesidad de contactos y controles sociales intermedios, incluso cuando en los procesos electorales no participe ni siquiera el 50% del censo electoral o el 30% ó 40% de la población. Conviene considerar, en este sentido, la tendencia creciente al abstencionismo electoral en las sociedades occidentales, cuyo exponente más escandaloso son los EE UU.

Del mismo modo, en la escuela, los procesos de socialización para las diferentes y en apariencia contradictorias esferas de la vida social deben asumir un cierto grado de hipocresía y esquizofrenia en correspondencia con las peculiaridades de la sociedad. Mediante la transmisión ideológica y en especial mediante la organización de las experiencias académicas y sociales en el aula, el alumno/a empieza a comprender e interiorizar ideas y conductas que se corresponden con la aceptación de la disociación del mundo del derecho y del mundo de la realidad fáctica.

Aceptar la contradicción entre apariencias formales y realidades fácticas forma parte del propio proceso de socialización en la vida escolar donde, bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

La función compensatoria de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen se diluye en el terreno de las declaraciones de principio, pues como bien han demostrado BERNSTEIN, BAUDELLOT y ESTABLET, BOWLES y GINTIS... la orientación homogeneizadora de la

escuela no suprime sino que confirma y además legitima las diferencias sociales, transformándolas en otras de carácter individual. Distinto grado de dominio en el lenguaje, diferencias en las características culturales, en las expectativas sociales y en las actitudes y apoyos familiares entre los grupos y clases sociales, se convierten en la escuela uniforme en barreras y obstáculos insalvables para aquellos grupos distanciados socialmente de las exigencias cognitivas, instrumentales y actitudinales que caracterizan la cultura y la vida académica de la escuela. Las diferencias de origen se consagran como diferencias de salida, el origen social se transforma en responsabilidad individual.

Cuando se elude este análisis en profundidad y se aceptan las apariencias de un *currículum* y unas formas de organizar la experiencia de los alumnos/as comunes e iguales para todos es fácil aceptar la ideología de la igualdad de oportunidades, confundir las causas con los efectos asumiendo la clasificación social como consecuencia de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos.

Vivir en la escuela, bajo el manto de la igualdad de oportunidades y la ideología de la competitividad y meritocracia, experiencias de diferenciación, discriminación y clasificación, como consecuencia del diferente grado de dificultad que tiene para cada grupo social el acceso a la cultura académica, es la forma más eficaz de socializar en la desigualdad a las nuevas generaciones. De este modo, incluso los más desfavorecidos aceptarán y asumirán la legitimidad de las diferencias sociales y económicas y la mera vigencia formal de las exigencias democráticas de la esfera política, así como la relevancia y utilidad de la ideología del individualismo, la competencia y la insolidaridad.

1.5. Socialización y humanización: la función educativa de la escuela

No obstante la veracidad de la argumentación sociológica sobre el carácter reproductor, aun-



que complejo, de la institución escolar, la relativa autonomía de la acción en la escuela no proviene exclusivamente de las contradicciones internas y externas, que hemos visto se genera en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. La función educativa desborda, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad, en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas

generaciones deben sufrir la *mediación crítica de la utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

En nuestra opinión, la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los

conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría WOOD (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

1.5.1. DESARROLLO RADICAL DE LA FUNCIÓN COMPENSATORIA

Para no sucumbir a lo largo del discurso en el terreno fácil de un optimismo ingenuo, propio de posiciones idealistas, conviene partir de una constatación ampliamente aceptada: la escuela como institución social, que cumple funciones específicas y restringidas, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales bien desiguales en la práctica.

En las sociedades industriales avanzadas, a pesar de su constitución formalmente democrática en la esfera política, pervive la desigualdad y la injusticia. La escuela no puede anular tal discriminación pero sí paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social.

Con este objetivo debe sustituirse la lógica de la homogeneidad, imperante en la escuela, con diferentes matices, desde su configuración, por la lógica de la diversidad. La escuela común para todos y el *currículum* comprensivo que evita las diferencias y la clasificación prematura de los individuos en ramas diferentes del sistema escolar, que dan acceso a posibilidades profesionales bien distintas, no han evitado la clasificación lenta pero también definitiva de las alumnas y los alumnos en función casi mecánica de su origen social (SKILBECK, 1989). Si bien es cierto que tanto en los modelos uniformes como en los diversificados puede fomentarse y reproducirse la desigualdad y discriminación que existe en la sociedad, una vez consolidado

el *currículum* común y la organización escolar unificada, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, en la mayoría de los países desarrollados, el peligro de discriminación se aloja de modo más decisivo en los modelos uniformes de trabajo académico.

Defender la conveniencia de un *currículum* común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos/as no puede suponer en modo alguno imponer la lógica didáctica de la homogeneidad de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as. Si el acceso de éstos a la escuela está presidido por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social evidentemente desigual, en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales, previos y paralelos a la escuela, el tratamiento uniforme no puede suponer más que la consagración de la desigualdad e injusticia de su origen social.

La intervención compensatoria de la escuela debe arroparse con modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de modo que el acceso a la cultura pública se acomode a las exigencias de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa. Así pues, la igualdad de oportunidades de un *currículum* común, en la escuela comprensiva obligatoria no es más que un principio y un objetivo necesario en una sociedad democrática. Su consecución es un evidente y complejo reto didáctico que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad metodológica y organizativa.

Como afirma TURNER (1960) en las sociedades occidentales, la *movilidad patrocinada* ha sido sustituida por la *movilidad competitiva*. En el primer caso la sociedad selecciona desde el principio quiénes gozarán de las mejores oportunidades escolares y sociales. En el segundo deja que la selección tenga lugar a partir de los alumnos/as mismos y a través de una prolongada competencia entre ellos. Competencia desigual desde el principio, por la diferente posición de partida en todos los aspectos, des-



de la que se enfrentan a las tareas escolares.

La lógica de la uniformidad en el *currículum*, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida a la que trabaja la escuela y que, por lo mismo, en el trabajo académico del aula sólo consolidan y reafirman los mecanismos, capacidades, actitudes y pautas de conducta ya inducidos "espontáneamente" en su ambiente.

Por el contrario, para aquellos grupos sociales, cuya cultura es bien distinta a la académica del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho. Para estos niños/as, el trato de igualdad en el aula supone de hecho la ratificación de un retraso inmediato y de un fracaso anunciado a medio plazo ya que poseen códigos de comunicación e intercambio bien diferentes a los que requiere la escuela, y manifiestan deficiencias bien claras en el lenguaje y en la lógica del discurso racional, así como en las destrezas y capacidades que requiere la vida académica y no disponen de apoyo familiar ni en cuanto a las expectativas sociales y laborales que puede abrirles la escuela, ni en cuanto al clima de intereses por el mundo de la cultura.

El desarrollo radical de la función compensatoria requiere la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la escuela comprensiva y común para todos. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente. La escuela obligatoria que forma al ciudadano/a no puede permitirse el lujo del fracaso escolar. La organización del aula y del centro y la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría estadística de cada grupo de clase.

La enseñanza obligatoria, que en los países

desarrollados abarca al menos diez años, debería extenderse hacia abajo para cubrir los años de la infancia donde la mayor plasticidad permite la mayor eficacia compensatoria. Si la escuela se propone el desarrollo radical de la intervención compensatoria, mediante el tratamiento pedagógico diversificado, tiene tiempo suficiente, respetando los ritmos de los individuos, para garantizar la formación básica del ciudadano/a, el desarrollo de los instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan a cada joven ubicarse e intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social.

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, sí es el reto educativo de la escuela contemporánea.

En el concepto de desigualdad queremos abarcar tanto la que tiene su origen en las clases sociales como la que se genera en los grupos de marginación o en las deficiencias físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. Para todos ellos, sólo la lógica de una pedagogía diversificada en el marco de la escuela comprensiva tiene la virtualidad de provocar y favorecer un desarrollo hasta el máximo de sus siempre indefinidas posibilidades.

Por otra parte, si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral, que como una mera forma de gobierno (DEWEY, 1967), donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social. No obstante, en la situación actual la división del trabajo y su jerarquización



consiguiente en una sociedad de mercado, provoca la diferente valoración social de los efectos de la diversidad. No es lo mismo, desde la perspectiva de la consideración social, dedicarse a actividades manuales que a tareas intelectuales, a la economía que al arte. Por ello, y como tendremos oportunidad de desarrollar en los

siguientes capítulos, es delicado encontrar el equilibrio óptimo entre el *currículum* común y la estrategia didáctica de la diversidad, dentro de la escuela comprensiva si nos proponemos evitar en lo posible los efectos individuales de la desigualdad social.



LECTURA: CULTURAS MINORITARIAS Y ESCOLARIZACIÓN MAYORITARIA*

PRESENTACIÓN

La línea de análisis del autor consiste en la preocupación por modificar las relaciones de dominación y subordinación mediante la educación, dado que la mayoría de los profesores tiene pocas experiencias previas sobre las culturas minoritarias.

En el texto aparecen algunas formas de discriminación a las cuales el alumno y el profesor son sujetos y cómo pueden influir esas diferencias en la enseñanza.

En otro apartado, el autor plantea el género en la enseñanza como otra forma de marginación.

Comprometidos a favor de un plan educativo no discriminatorio ni represivo, la posibilidad muy real de que la dinámica de las relaciones entre géneros en las escuelas y la sociedad, contribuya a provocar sesgos antidemocráticos parece una razón suficiente para revisar estas relaciones.

Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria

Un aspecto fundamental de nuestra orientación reconstruccionista social consiste en la preocupación por modificar las relaciones de dominación y subordinación mediante la educación. No se puede negar que el ser negro y vivir en una extensa área metropolitana de los Estados Unidos en nuestros días aumenta en gran medida la posibilidad de recibir una educación inferior y hace mucho más probable una vida de subordinación. La mayoría de los futuros profesores tiene poca experiencia pre-

* Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. "Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria" en: *Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993, pp. 127-130.

via sobre las culturas minoritarias y, como muchos blancos de clase media, tiende a utilizar un modelo de déficit cultural para comprender las desigualdades sociales. Dado que la discriminación contra los negros todavía persiste en las escuelas, que los futuros profesores conocen poco la cultura afroamericana y que el modelo del déficit cultural constituye el marco dominante en la mente de la mayoría de la gente, parece oportuno y adecuado que nos ocupemos de esta cuestión. Uno de nuestros principios educativos fundamentales consiste en que, como profesores, tenemos que conocer y comprender las perspectivas de los alumnos y ser capaces de ver y sentir las cosas desde esas mismas perspectivas. Cuando enseñamos, debemos ser capaces de introducirnos en las vidas de nuestros estudiantes y comprender cómo estructuran su mundo. Pocos programas de formación de profesores ofrecen análisis amplios de la discriminación y represión experimentadas por las personas afroamericanas en los Estados Unidos.⁵ Muchos futuros profesores conocen muy poco, o nada en absoluto, la cultura afroamericana y su diversidad interna. Y esto no porque carezcan de preocupaciones al respecto. Parece, más bien, que el temor de ser tildados de racistas impide a muchos participar en un diálogo fructífero y que, en general, siguen la máxima que obliga a tratar y a acercarse a todos los niños en cuanto individuos y no como miembros de grupos sociales, raciales o económicos. Por desgracia, estos temores y la citada orientación individualista obstaculiza la comprensión de las características generales de las vidas de los alumnos. Crea barreras en contra de la comprensión de los niños de color. En consecuencia, es probable que el prestar atención a las relaciones raciales cuestione y amplíe las creencias personales de los profesores respecto a los niños afroamericanos, permitiendo una visión más profunda de la dinámica institucional y de las fuerzas sociales más generales que influyen en las experiencias y aprovechamiento de dichos niños en la escuela.

Nuestro interés por las relaciones raciales comienza por el profesor. Hemos dicho que la

enseñanza es un proceso emocionalmente marcado y, dada la carga emocional de las relaciones entre blancos y negros, nos parece conveniente pensar en las existentes entre profesores blancos y niños negros y en las respuestas que aquéllos dan a éstos. Las reflexiones de Vivian Gussin PALEY (1989) en *White Teacher* nos proporcionan abundantes ejemplos para esta parte de nuestro análisis. Tras analizarlas, pasaremos a examinar estas relaciones raciales en un nivel institucional. En este segundo apartado, pondremos de manifiesto la forma en que pueden entrar en conflicto los usos lingüísticos de los profesores en las escuelas con las experiencias lingüísticas de los niños afroamericanos en sus hogares. Gracias a las investigaciones de Shirley Brice HEATH (1982 y 1983), indicamos cómo han sido examinadas y resueltas tales situaciones. Por último, nos ocuparemos del aprovechamiento de las minorías, desde una perspectiva sociohistórica más general. Basándonos en la investigación de John OGBU (1987), presentamos una interpretación de las causas de que muchos niños afroamericanos fracasen en las escuelas públicas.

En *White Teacher*, Vivian PALEY (1989), mujer de mediana edad, blanca y judía, expone con gran belleza la complejidad de sus reacciones ante la enseñanza impartida a niños negros urbanos de primer ciclo. Por supuesto, sus comentarios y reacciones son suyas propias, pero creemos que sus experiencias no son peculiares. Las observaciones que hace son reveladoras y su enfoque resulta desusadamente sincero y reconfortante. Comienza señalando que, cuando el niño llega a la escuela, ya ha

aprendido qué características suyas son vistas como debilidades por quienes le cuidan en casa. De repente, un extraño, a quien llaman "profesor", pretende descubrir qué sabe y no quién es. Cuanto más alejado se encuentre éste del ambiente cultural o temperamental del niño, más probable será que haga, preguntas erróneas. El niño se da cuenta instintivamente de que las preguntas son inadecuadas, pero pronto se percata de qué inadecuado deber

ser él mismo. Así, comienza a gastar energías en tratar de encubrir sus diferencias. (PALEY, 1989, págs. XIII-XIV).

Los alumnos no son los únicos que pretenden encubrir diferencias. Da la sensación de que algunos profesores creen que la justicia y la equidad suponen la negación de las diferencias⁶. PALEY dice que, cuando empezó a dar clase, tanto ella como sus colegas blancos "aceptaban que había que dejar por completo de lado el carácter de personas negras de los negros. La ceguera ante el color era la esencia del credo" (PALEY, 1989, pág. 9). Pero la negación de las diferencias no llevó muy lejos a PALEY; la comprensión y el conocimiento de sus alumnos estaba drásticamente recortado. Dicha negación impedía darse cuenta de hasta qué punto el origen cultural de sus alumnos negros podía diferir del de algunos de sus alumnos blancos. Este saber cultural —afirma— constituye una parte esencial del cuadro educativo. Dice:

Creo que es cuestión de indicios. Reconozco que, con la mayoría de los niños blancos, la más pequeña pista revela la totalidad de las características. Por ejemplo, no soy consciente de todas las implicaciones que encierra el que un niño negro diga: "Yo no como cerdo. Sólo los blancos comen cerdo."

Cuando Barbara —que dos años antes había organizado "el club judío"— dijo que su familia comía alimentos judíos, supe muchas cosas respecto de Barbara y su familia. Sus comentarios sobre la carne y los productos lácteos, se convirtieron al instante en mensajes sobre su inteligencia que quizá hubiesen pasado desapercibidos para un profesor no judío. Creo que no llego a interpretar correctamente una parte del cuadro que presentan muchos niños negros por no estar habituada al contexto del que parten ciertos mensajes sencillos. (PALEY, 1989, pág. 77)

Según PALEY, esta falta de habituación dificulta su comprensión del niño y, en consecuencia, el proceso educativo.



Estas diferencias culturales entre profesora y alumno no sólo influyen en la primera y en sus acciones educativas, sino también en las reacciones del niño ante la escuela. PALEY señala que un verano observó un grupo de chicos negros que iba habitualmente al patio de la escuela a practicar sus movimientos acrobáticos. El chico más joven, Kenny, trataba persistentemente de dar una doble vuelta en el aire, mientras sus compañeros le animaban y apoyaban. A PALEY le impresionó la cooperación, concentración y autorregulación de todos los chicos. Más adelante, la autora comenta que no reconoció a Kenny, el chico más joven, cuando su padre lo llevó por primera vez a la escuela. En realidad, sólo unas semanas más tarde se dio cuenta de que Kenny era el "notable pequeño gimnasta de la colchoneta azul" (PALEY, 1989, pág. 122). En ese contexto, se pregunta, no sin cierta retórica:

Pero, ¿qué le había pasado a su confianza? ¿Dónde habían quedado sus modales atrevidos y su orgulloso disimulo de golpes y magulladuras? Si alguien le empujaba, Kenny lloraba. Enmudecía en cuanto se le encargara realizar la más mínima tarea ante toda la clase. En las actividades de mesa, se le empañaban los ojos y suspiraba: "No puedo hacerlo." Sobre la colchoneta azul, parecía capaz de conquistar el Everest. La escuela había hecho de Kenny un chico tímido. (PALEY, 1989, págs. 121-122)

La escuela no convirtió en tímidos a todos los niños de etnias minoritarias de la clase de PALEY, pero sí produjo ese efecto en Kenny. Esta autora expone a continuación cómo, a sabiendas de lo ocurrido, estimuló a Kenny para que se mostrara menos tímido. PALEY cree que las diferencias culturales afectan tanto al profesor como al niño.

A veces, dichas diferencias se manifiestan como antagonismos raciales. PALEY comenta la sorpresa y consternación que experimentó al oír a uno de sus alumnos negros utilizar con desprecio el término "blanca" refiriéndose a ella. Dice:

En realidad, me sentí atacada. ¿Cómo podía ser? ¿Estaba reaccionando ante la afrenta a mi autoridad como profesora o a mi autoridad como blanca? Durante los días siguientes me estuve planteando estas preguntas, aunque, en realidad, conocía las respuestas. Si Steven hubiese dicho: "no quiero escucharte", se habría tratado de una situación ordinaria. Por supuesto, yo reaccionaba ante el uso hostil que este niño negro hacía de "blanca". (PALEY, 1989, pág. 14)

Y continúa explicando:

Si hubiera dicho "judía" en vez de "blanca", me habría trastornado más. Este pensamiento me dio valor. Yo me siento más judía que blanca. Mi ego parece estar más relacionado con las imágenes e inseguridades judías... Pero Steven Sherman sólo me ve como una señora blanca. No puedo interpretar mi papel judío. Debo reaccionar como una blanca, de manera que Steven se dé cuenta de no me molestan nuestras diferencias. Pero yo *estaba* reaccionando como blanca y me *estaban* molestando nuestras diferencias. (PALEY, 1989, págs. 14-15)

PALEY comenta también cómo trató de convencerse de que no debían producirse discusiones en torno a estas diferencias porque ella quería "respetar" los sentimientos de las personas. Kim, una de las alumnas negras de PALEY, había roto un dibujo de su casa que había hecho sin incluir a su padre "ausente". Otra alumna negra, Alma, parecía tratar de encontrar su puesto en un mundo blanco. Escribe PALEY:

El padre [de Kim] no apareció en el dibujo ni hubo explicación alguna de por qué rompió su dibujo. Yo quería respetar sus sentimientos: No hablé más adelante con Kim porque quería respetar *sus* sentimientos. Tampoco hablé con Alma acerca de ser negra por la misma razón. Era obvio que yo esperaba pasar por alto los sentimientos, no respetarlos. Mi silencio transmitía la impresión



de que ser negra o vivir separada del propio padre tenía algo de malo. (PALEY, 1989, págs. 129-130)

Cuando leemos las reflexiones de PALEY, no es raro que nos impresionen su durabilidad emocional y perspicacia cognitiva. Como mujer judía educada en un mundo gentil, sabe lo que es sentirse distinta, lo que parece ayudarle a comprender otros tipos de diferencias. Más adelante, se abre por completo hablando con cariño de las mismas, sin ánimo de juzgarlas. Los futuros profesores podrían sacar mucho provecho de las experiencias de PALEY. Pero, si tuviésemos que resaltar algunos aspectos fundamentales, habría que llamar la atención sobre la falta de disposición inicial de PALEY para reconocer las diferencias entre sus propios antecedentes blancos, de clase media (judía), y los de sus niños negros urbanos. Asimismo, tendríamos que señalar su posterior convencimiento de la necesidad de saber más acerca de los antecedentes culturales de los niños. Si los formadores de profesores permiten que los futuros docentes pasen por alto las diferencias culturales que de hecho se dan, estarán mal preparados para enseñar a niños cuyas clases socioculturales de origen no coincidan con la suya propia. Pero el aprendizaje sobre culturas diferentes no es asunto fácil. Es preciso sensibilizarse y ser consciente de las pautas antiguas y actuales de prejuicios y discriminaciones y tratar de contemplar la experiencia escolar desde el punto de vista del individuo de cultura diferente. La obra de PALEY subraya qué significa y cómo afecta al profesor este esfuerzo para saber más. Su obra presenta un relato vivo y conmovedor de cómo afectaron estas diferencias culturales a ella misma y a sus alumnos.

Las diferencias entre las poblaciones minoritarias y mayoritarias pueden llegar a institucionalizarse de forma que obstaculicen el aprovechamiento escolar de los alumnos pertenecientes a minorías. Y creemos esencial que los futuros profesores estudien cómo la institución escolar (o sea, las normas y disposiciones predominantes y las prácticas reiteradas), y no

sólo los puntos de vista culturales de un profesor concreto, puede convertir las diferencias culturales en obstáculos educativos para los alumnos pertenecientes a minorías, porque no sólo son las actitudes y creencias de los individuos las que dificultan el aprovechamiento escolar de las minorías sino que también las normas y prácticas de las instituciones docentes crean obstáculos al respecto. En un estudio etnográfico centrado en parte en las experiencias de los alumnos negros de clase trabajadora en un ambiente de clase media blanca en el que se había suprimido la segregación racial (situado en el sureste de los Estados Unidos), Shirley Brice HEATH (1982 y 1983) pone de manifiesto cómo el uso diferencial del lenguaje, sobre todo en las preguntas, entre la comunidad negra y las escuelas blancas restringía la participación y el aprovechamiento de los alumnos negros en la escuela. Comenzó su estudio cuando los miembros de la comunidad negra (Trackton) le pidieron que hablase con sus hijos para descubrir por qué no se desenvolvían bien en la escuela. Al haber trabajado con muchos grupos de la comunidad, la confianza que depositaron en ella los habitantes de Trackton y los profesores de las escuelas públicas le satisfizo mucho.

HEATH indica que se cree que el cometido de las escuelas consiste en transmitir conocimientos y destrezas a los alumnos. Los profesores basan su actuación docente en las preguntas y parece que el discurso de clase está dominado por las que hacen los propios profesores. HEATH descubrió que las preguntas en el aula incluían funciones y significados no habituales para los alumnos negros de clase trabajadora de Trackton. Cuando éstos entraban en el aula, se introducían en un mundo de preguntas no coincidentes con las que les hacían en sus casas. En principio, los docentes no se daban cuenta de esta incongruencia cultural. Según HEATH, los profesores

sostenían al principio una serie de estereotipos acerca de la forma de aprender el idioma de los niños negros: los padres de éstos no se preocupaban del habla de sus hijos; es



probable que los niños negros carezan de muestras lingüísticas adecuadas porque las destrezas del habla de sus padres sean tan limitadas como las de sus hijos en la escuela; los padres negros no pasan con sus hijos el tiempo suficiente para enseñarles a hablar correctamente. (HEATH, 1982, pág. 114)

Pero —señala HEATH—, aunque los profesores tuvieran la sensación de que había algo que no marchaba bien, daban por supuesto que los niños de Trackton responderían a los usos lingüísticos escolares del mismo modo que los demás niños.

Sin embargo, no pasó mucho tiempo hasta que se hizo evidente a los profesores y a los padres de Trackton que los alumnos de esa comunidad no se desenvolvían bien. HEATH descubrió que las preguntas que los profesores hacían en casa a sus propios hijos eran muy semejantes a las que ellos mismos y sus compañeros planteaban en la escuela. Básicamente, halló que los docentes utilizaban las preguntas

...para enseñar a sus hijos a qué tenían que prestar atención cuando miraban un libro... Enseñaban a los niños a nombrar, a escoger partes de ilustraciones, a denominar partes de conjuntos y a hablar sobre ellas fuera de contexto. A medida que los niños crecían, los adultos utilizaban las preguntas para reforzar sus directrices... y para llamar la atención sobre las infracciones cometidas... Los adultos consideraban que las preguntas eran necesarias para enseñar a los niños, para obligarles a responder de forma verbal y para prepararlos como interlocutores. (HEATH, 1982, pág. 113)

En contraste con estas prácticas de los profesores con sus propios hijos, en sus casas, los niños de Trackton no eran considerados como interlocutores ni como informadores. Desde muy pequeños, se les enseñaba a no responder a las preguntas de los extraños sobre la conducta de amigos y vecinos. En la comunidad de Trackton, las preguntas tenían funciones muy diferentes.

Al interrogar a los niños, HEATH descubrió un conjunto de distintas clases de preguntas: de iniciación de relatos, analógicas y de acusación. Los adultos utilizaban las preguntas de iniciación de relatos para pedir "una explicación de hechos que llevan a interrogar al autor de la primera" (HEATH, 1982, pág. 116). El iniciador podría preguntar al niño: "¿viste ayer el perro de Lem?", con la idea de que el niño respondiera: "no, ¿qué le pasó al perro de Lem?" A continuación, vendría el relato. Las preguntas analógicas se planteaban para que los niños efectuasen alguna "comparación inespecífica de un elemento, hecho o persona con otro distinto" (HEATH, 1982, pág. 116). Por ejemplo, podría preguntársele a un niño: "¿a qué se parece esto?" (refiriéndose a un neumático vacío del coche de algún vecino), y la respuesta podría ser de este estilo: "al coche de Doug, que siempre está estropeado". Las preguntas de acusación se planteaban cuando se cometía alguna infracción, esperando alguna reacción del tipo de "una respuesta no verbal, agachando la cabeza o un relato lo bastante creativo como para desviar la atención del inquisidor de la infracción original" (HEATH, 1982, pág. 116).

Pero tales preguntas no preparaban a los niños de Trackton para hacer frente a tres características de las utilizadas en clase. "En primer lugar, no aprendían a responder a frases de forma interrogativa, aunque directivas en cuanto a su función pragmática (por ejemplo: '¿por qué no utilizas el de la estantería de atrás?', equivalente a la expresión: 'utiliza el de la estantería de atrás'). Segundo: ...las preguntas planteadas para que los alumnos dieran información ya conocida por el profesor no pertenecían al marco general de experiencia de los estudiantes de Trackton. Tercero: su experiencia sobre las preguntas formuladas para poner de manifiesto destrezas específicas e información de contenido adquiridas sobre todo gracias a la familiaridad con los libros y con formas de hablar sobre ellos (por ejemplo: '¿puedes descubrir el nombre de Tim?', '¿quién irá a ayudar a Tim a encontrar el camino hacia su casa?') era poca o inexistente. En resumen, las preguntas



escolares resultaban desacostrumbradas, tanto por su frecuencia, pretensiones y tipos, como por el dominio de contenidos de conocimiento y de manifestación de destrezas que daban por supuesto en los alumnos" (HEATH, 1982, pág. 123).

El proyecto de HEATH no era sólo de carácter descriptivo y explicativo; su trabajo etnográfico ocupaba un lugar central en sus esfuerzos para paliar la incongruencia entre estos dos grupos de usuarios del idioma. Indica que la postura tradicional de los investigadores y de quienes han intervenido en los procesos educativos ha consistido en prescribir determinados cambios a los padres de los alumnos cuyo progreso escolar no es satisfactorio. El saber iría en sentido único de la escuela al hogar. La idea subyacente a estas tentativas parecía ser la de que el habla que se desarrolla en las casas de los alumnos tendría que parecerse cada vez más a la utilizada en la escuela (HEATH, 1982, pág. 125). Y señala que ni en los programas de formación del profesorado ni en la práctica docente cotidiana parecía haber nadie capaz de hacerse cargo de los usos lingüísticos y de las formas de "hablar sobre las cosas" de quienes pertenecían a culturas diferentes e introducir tales destrezas en las aulas (HEATH, 1982, pág. 126).

Dice HEATH que, para llevar a cabo esta tarea, hacen falta dos condiciones: que los profesores se conviertan en investigadores activos, y que dispongan de "datos fidedignos tanto respecto del aula como de las comunidades de procedencia de los alumnos" (HEATH, 1982, pág. 126). HEATH cumplió ambas condiciones. Consiguió que los profesores se ocuparan de estudiar, de manera voluntaria, sus propios usos y pautas lingüísticos y recabó datos sobre la comunidad a la que pertenecían los alumnos, de utilidad para que los profesores pudieran modificar su práctica en el aula (en el Capítulo V, tratamos más esta cuestión).

John OGBU, antropólogo de la educación nacido en Nigeria, aporta otra perspectiva sobre el papel que desempeñan las diferencias culturales en el trabajo educativo. Llama la

atención sobre el rol de las grandes fuerzas sociales, ante todo los factores históricos, culturales y político-económicos, en la creación de obstáculos para el progreso académico de los niños pertenecientes a minorías. Para los futuros profesores, este tipo de análisis añade muchísimo a los informes que resaltan las acciones individuales y la dinámica institucional. Dice OGBU que el auténtico obstáculo para el progreso académico de los niños de minorías étnicas no consiste sólo en que estos niños presenten idiomas, dialectos o estilos cognitivos diferentes, sino que los verdaderos problemas tienen tres vertientes: "primera: que los niños procedan o no de un sector de la sociedad en el que las personas hayan experimentado tradicionalmente una desigualdad de oportunidades para utilizar su educación o las certificaciones escolares de manera significativa y remuneradora, desde los puntos de vista social y económico; segunda: que las relaciones entre las minorías y los miembros de los grupos dominantes que controlan las escuelas públicas hayan estimulado o no a aquéllas para percibir y definir el aprendizaje escolar como instrumento para reemplazar su propia identidad cultural por la de sus 'opresores', sin la contrapartida de una plena recompensa o asimilación, y tercera: que las relaciones entre las minorías y las escuelas generen o no la confianza suficiente para estimular a aquéllas para que acepten las reglas y prácticas escolares que incrementan el éxito académico" (OGBU, 1987, pág. 334).

Según OGBU, la mayor parte de los negros norteamericanos perciben el lado negativo de estas tres vertientes. En primer lugar, este autor sostiene que los negros forman parte de una minoría constituida en contra de su voluntad (o lo que OGBU denomina grupo minoritario encastillado), llevada originalmente a los Estados Unidos a la fuerza por medios coercitivos. Desde el punto de vista histórico, los negros norteamericanos han tenido vetado el acceso a trabajos importantes en su vida adulta, merced a una educación inferior y a unos "techos" laborales preestablecidos. Durante generaciones, se ha desanimado a los negros para que



no trataran de conseguir éxitos académicos ni económicos, y es probable que este factor histórico haya "hecho desistir a las minorías de la pretensión de desarrollar una tradición fuerte de aprovechamiento académico" (OGBU, 1987, pág. 318). Segundo: las minorías establecidas en contra de su voluntad tienden a desarrollar una identidad cultural de oposición, como reacción frente a la identidad social del grupo dominante. OGBU sostiene que, en el caso de las minorías establecidas contra su voluntad, suele producirse un tipo de "inversión cultural", lo que "se traduce en la coexistencia de dos marcos culturales opuestos de referencia o formas ideales de orientar las conductas, de las que las minorías consideran una como adecuada para ellas, quedando la otra como apropiada para los norteamericanos blancos" (OGBU, 1987, pág. 323). Para los norteamericanos negros, la identidad que les ofrecen las escuelas blancas no es aceptable. Y, por último, OGBU afirma que muchos norteamericanos negros suelen desconfiar de las escuelas públicas. "Parece que muchos episodios de su historia (de los negros) les han dejado la sensación de que los blancos y las instituciones que ellos controlan no son dignos de confianza" (OGBU, 1987, pág. 326). Los padres negros no suelen confiar en que las escuelas públicas del centro de las ciudades proporcionen a los niños negros el tipo de educación adecuado. En realidad, OGBU dice que los niños negros no se han desenvuelto bien en la escuela a causa de una larga historia de explotación y subordinación raciales, así como de su propio rechazo expresivo e instrumental de la cultura blanca y de las escuelas públicas (OGBU, 1987, pág. 317).

Dada la complejidad del cuadro pintado por OGBU, parece que los esfuerzos para modificar estas estructuras y prácticas discriminatorias no pueden llevarse a cabo únicamente en el nivel de las acciones individuales. Frente a la tesis sociolingüística de HEATH, el cuadro explicativo de OGBU realiza el papel que desempeña el poder político y económico en las prácticas educativas discriminatorias. Si aceptamos la explicación inicial de OGBU, la estrategia para

una acción eficaz tendría que reconocer el origen y la naturaleza de este poder. Aunque no podemos presentar una estrategia satisfactoria, sí podemos indicar posibilidades. Michael WILLIAMS (1989), en su *Neighborhood Organizing for Urban School Reform*, llama la atención sobre el papel potencial que pueden desempeñar las organizaciones ciudadanas para influir en el aprovechamiento de las minorías. A lo largo de su obra, hace hincapié en la importancia en el trabajo de las comunidades locales junto al de profesores y funcionarios escolares para crear un ambiente educativo más fiable y eficaz. Con Sarah Lawrence LIGHTFOOT, subraya la importancia de incrementar la comunicación entre la escuela y el hogar y entre la escuela y la comunidad local. Reconociendo la historia social de discriminación y desconfianza, WILLIAMS utiliza el *Responsible Party Model*, de JOYCE, HERSH y MCKIBBIN (1983), para crear una estructura de gobierno de la escuela que incluya a todas las partes interesadas, dando a los padres y a los miembros de la comunidad un papel más importante que antes. Dice:

La principal aspiración de la organización ciudadana consiste en someter a la escuela a un control —aunque no a su control— y, al hacerlo, crear un clima y mecanismos nuevos en los que los participantes, padres y alumnos sobre todo, tengan mayor voz en la actuación de la escuela. (WILLIAMS, 1989, pág. 69)

Piensa WILLIAMS que, mediante este tipo de cambios, las familias negras pueden empezar a ver las escuelas públicas con menos desconfianza y una mayor sensación de "propiedad". Aunque ni las escuelas ni las comunidades pueden cambiar dos siglos de discriminación racial y restricciones a las oportunidades laborales, sí pueden convertirse en centros de lucha y cambios educativos.

A lo largo de nuestra exposición sobre raza y cultura ha resonado la idea de diferencia. Los profesores blancos y los niños negros son distintos en aspectos importantes. Tanto profes-



res como alumnos reaccionan frente a tales diferencias. Las escuelas las institucionalizan y solidifican entre culturas, y enseñan a los niños en una sociedad que, históricamente, ha discriminado en contra de quienes son "diferentes". En sus obras respectivas, Vivian PALEY (1989) y Shirley Brice HEATH (1982 y 1983) comunican su interés y preocupación por las personas y niños que las rodean. Ambas consideraban que se dañaba a los niños diferentes. Y ambas expresaron la necesidad de modificar esta situación mediante una mayor sensibilidad respecto a las prácticas escolares y al contexto cultural y un mayor conocimiento de los mismos(...) Si no comprendemos las culturas y contextos de los alumnos, serán mínimas las probabilidades futuras de éxito educativo no discriminatorio.

Es obvio que la comprensión de la complejidad de las prácticas discriminatorias pasadas y presentes no asegura la transformación efectiva de esas prácticas, pero, si los formadores de profesores han de estimular a los futuros docentes para que formulen razones y justificaciones con fundamento de sus planes educativos, tendremos que prestar una atención más cuidadosa a los niños afectados por aquellos planes y a los tipos de supuestos acerca de las escuelas y contextos culturales contenidos en los mismos. Parece discutible un plan docente que no reconozca que, con frecuencia, las diferencias culturales se traducen en discriminaciones educativas. Aquellos futuros profesores que no estén abiertos a hablar sobre cómo pueden influir esas diferencias en la enseñanza y en los niños que la reciben carecerán de habilidad suficiente para adaptarse a las mismas. Tales conversaciones no son fáciles ni sencillas. La discusión sobre las diferencias raciales y culturales está llena de ambigüedad e incertidumbre, pero sin ella, el potencial de la educación democrática se reduce drásticamente. Queremos que quede claro que de ninguna manera estamos sentando una "demarcación partidista", salvo respecto al enfoque general, según el cual debemos valorar y no devaluar las diferencias culturales y a nuestro compromiso a favor de la educación

democrática. No creemos que exista un único enfoque correcto de estas cuestiones, aunque mantenemos que una mayor comunicación en cantidad y calidad entre el personal de las escuelas y los miembros de las comunidades constituye una característica necesaria de la educación democrática. Nos parece dudoso que los formadores de profesores que pasan por alto estas facetas de la vida escolar puedan reconocerse a sí mismos como educadores. Sin el reconocimiento de las discriminaciones pasadas y presentes, el pronóstico respecto a la educación pública del futuro es desolador.

Género y enseñanza

Nuestro interés por el género se deriva, en parte, de nuestras experiencias como maestros de primaria (que, con frecuencia, se considera profesión femenina), de la necesidad que sentimos de plantear el problema de las relaciones de género y discutirlo con muchos de nuestros futuros profesores, y del deseo de neutralizar las provocativas aportaciones del pensamiento feminista actual sobre los niños, la mujer y la educación. Como maestros varones y, en la actualidad, como docentes (varones) de futuros profesores (en su mayoría mujeres), hemos observado reacciones sutiles y abiertas en contra de la participación de los varones en un "trabajo de mujeres". Muchas de las futuras profesoras con las que trabajamos no ocultan su sorpresa respecto a que un varón quiera ser profesor. Muchos de nuestros formadores universitarios varones pensaban que deberíamos escoger carreras más adecuadas. Y, hace menos tiempo, muchos colegas nos han recomendado que nos dediquemos a cuestiones diferentes de la formación de profesores. En algún sentido, sobre todo en el nivel elemental, la enseñanza no es un trabajo varonil. Parece que muchos opinan que existe un "orden natural" en las relaciones que tienen que ver con el género. Para la mayoría, en nuestras escuelas públicas primarias, las mujeres se encargan de enseñar a los niños, mientras los hombres, en calidad



de directores, suelen dirigir a las profesoras. Durante mucho tiempo, esta división del trabajo se ha considerado "natural". Se da por supuesto que las mujeres tienen en su haber las cualidades y destrezas adecuadas para educar que les permiten encargarse de los más pequeños, aunque necesitan de la estructura y guía que proporciona el director (varón). En las escuelas, y algunos dirían que en la sociedad general, las mujeres "atienden" a los niños mientras los hombres "dirigen" a las mujeres. Es obvio que las cuestiones que tienen que ver con las relaciones entre géneros, y la dominación de uno sobre otro, son muy personales. Ya se refiera a la discriminación económica, a la falta de participación de los varones en el trabajo doméstico, a los roles de género y la educación de los hijos o a las formas de conocimiento propias de cada género, la discusión se encamina por derroteros muy personales. Pocos futuros profesores se plantean de principio la cuestión del carácter genérico de la división del trabajo en las escuelas, de la posibilidad de un sesgo relacionado con el género en el *currículum* de primaria, secundaria o universitario o del probable efecto de la carrera docente sobre la vida personal y profesional. Estando comprometidos a favor de un plan educativo no discriminatorio ni represivo, la posibilidad muy real de que la dinámica de las relaciones entre géneros en las escuelas y en la sociedad contribuya a provocar sesgos antidemocráticos parece una razón suficiente para revisar estas relaciones.

Una forma de poner de manifiesto una serie de cuestiones relacionadas con el género y la enseñanza consiste en examinar, como hace Susan LAIRD (1988), los diversos significados vinculados con el lema de la enseñanza "como auténtica profesión femenina". De acuerdo con LAIRD, descubrimos y describimos cinco formas diferentes de estructurar la "auténtica profesión femenina", interpretaciones que iluminarán las relaciones de géneros y la enseñanza. Las discusiones sobre estas interpretaciones deberían estimular a los futuros profesores a considerar formas alternativas de ver la relación entre género y enseñanza.

LAIRD identifica cinco tesis distintas, o cinco conjuntos de interpretaciones diferentes. Aunque nos basaremos en su marco general, nuestro análisis (aunque semejante en cuanto a su espíritu) difiere del suyo. Sus tesis son las siguientes:

1. Tesis descriptiva: la inmensa mayoría de los profesores norteamericanos son mujeres.
2. Tesis normativa: la enseñanza escolar, teniendo en cuenta su carácter y el carácter femenino, debe ser un trabajo femenino.
3. Tesis problemática: las mujeres inteligentes quedan de alguna manera devaluadas en la enseñanza escolar.
4. Tesis negativa: la enseñanza escolar queda devaluada de alguna manera por su identificación con la mujer.
5. Tesis crítica: las respuestas públicas, cooperativas y autodefinitorias de las profesoras a las otras cuatro tesis son fundamentales para una nueva concepción de la enseñanza que pueda hacerse cargo de la actual crisis de la misma. (LAIRD, 1988, págs. 452-453)

Tesis descriptiva

Según Emily FEISTRITZER (1985), el profesor típico norteamericano es una mujer, casada, blanca y madre de mediana edad de dos niños. Por regla general, es miembro no activo del partido Demócrata, lleva enseñando unos quince años, por término medio, y trabaja en una escuela cuyo director es con toda probabilidad varón y en la que las mujeres constituyen el personal docente (FEISTRITZER, 1985, págs. XIX-XX).

Hay que subrayar que, entre quienes cuidan y enseñan, predominan las mujeres. Se considera que, en el proceso de socialización del niño, los agentes fundamentales son las profesoras y las madres. Como señala Sara Lawrence LIGHTFOOT, "se cree que las madres son quienes configuran de manera predominante la socialización primaria del niño, mientras que se considera a las profesoras como la fuerza



primaria más importante para determinar la transición del niño al mundo adulto" (LIGHTFOOT, 1978, pág. 43). Y, como también indica LIGHTFOOT, cuando parece que algo no marcha bien en el proceso de socialización, se echa la culpa a las mujeres (madres y profesoras) (pág. 44).

El hecho de que muchas docentes sean también madres constituye otra característica descriptiva que debemos resaltar. Parece importante señalar que, en nuestra sociedad contemporánea, las mujeres que desarrollan una profesión acaban teniendo que hacer frente a la tensión que se produce entre su carrera y su posible maternidad. R.W. CONNELL (1985) descubrió en su estudio empírico sobre los profesores que "para las docentes más jóvenes, la cuestión de tener (o no) un hijo constituye un serio problema" (CONNELL, 1985, pág. 154). Algunos interpretan la decisión de una profesora de tener un hijo como una "falta de compromiso" con la enseñanza. Tras el nacimiento del bebé (o bebés), las responsabilidades que supone el cuidado de la familia llevan con frecuencia a continuos malabarismos entre los deberes familiares y las tareas profesionales. La mayor parte de los varones asume pocas responsabilidades en las tareas domésticas relacionadas con la vida y la economía familiares. Parece que las profesoras que deciden tener hijos soportan una carga desproporcionada de tareas domésticas.⁷

Tesis normativa

Según los que defienden la tesis normativa, el hecho de que haya tantas profesoras refleja un "orden natural". El trabajo del docente y la naturaleza de la mujer se corresponden. Para enseñar, sobre todo a los niños pequeños, las profesoras tienen que ser cariñosas, sensibles, pacientes y capaces de adaptarse a las necesidades de los niños. Las cualidades que constituyen "la" personalidad femenina ideal se corresponden con las exigencias de la enseñanza. Como dice Geraldine CLIFFORD (1987):

Las debilidades de las mujeres, desde el punto de vista de los hombres (su emocionalidad, sensibilidad, subjetividad, capacidades manipulativas y la "facultad de ganarse el afecto de los niños"), se convierten en puntos fuertes para educar a los niños tanto en el aula como en la guardería. (CLIFFORD, 1987, pág. 8)

Parece, pues, que las mujeres están destinadas a desempeñar los papeles de madres y profesoras.

Tesis problemática

Aunque quienes proponen la tesis normativa postulan una adaptación congénita entre la naturaleza de la mujer y las tareas docentes, los defensores de la tesis problemática sostienen que la enseñanza es un tipo de trabajo que no le conviene a una mujer inteligente. Hay al menos dos razones generales por las que la enseñanza puede considerarse nociva para las mujeres: la de que vivimos en una sociedad patriarcal, que devalúa a la mujer y su trabajo, y la del análisis que hace hincapié en que las condiciones de trabajo de la enseñanza son deshumanizadoras.

El punto de vista patriarcal sostiene que nuestra sociedad no valora el trabajo de la mujer. Éstas participan en los procesos socio-reproductores de la sociedad y no en el mundo productivo del trabajo. Las madres y profesoras educan a los niños hasta un nivel de independencia. Como indica LIGHTFOOT (1978), su trabajo tiene un "valor de uso", pero no "de intercambio" (pág. 62). Las cualidades de la mujer de "disponibilidad de recursos, paciencia, comprensión, expresividad se... consideran funcionales únicamente en el contexto del hogar y la familia [y la escuela]. Aparecen como antitéticas frente a los roles agresivos e instrumentales necesarios en el mundo de los varones y del trabajo" (LIGHTFOOT, 1978, pág. 62). Adoptar el papel docente y sus valores como miembro productivo y respetado de la sociedad supone situarse al borde del precipicio.



Otra explicación de por qué la enseñanza resulta nociva para la mujer, que quizá tenga relación con lo anterior, no consiste sino en que las condiciones laborales del profesorado obstaculizan el desarrollo de un trabajo significativo y el éxito educativo. Ya adoptemos la tesis de la desprofesionalización de Michael APPLE (1982) o el punto de vista sobre las escuelas como instituciones burocráticas hiperracionalizadas de Arthur WISE (1979), parece que los profesores se enfrentan con obstáculos que pueden hacer difícil, si no imposible, una enseñanza de calidad.

Tesis negativa

Otra perspectiva respecto al género y la enseñanza consiste en que esta actividad está de algún modo devaluada a causa de su identificación con el trabajo de la mujer. Susan LAIRD (1988) dice que la *Carnegie Foundation's Task Force on Teaching as a Profession*, en su *A Nation Prepared*, "yuxtapone dos concepciones diferentes de la enseñanza en cuanto actividad económica: 'ocupación feminizada' y 'trabajo profesional', en mutua oposición" (LAIRD, 1988, pág. 458). Y prosigue afirmando que "entre los profesionales a quienes esperan atraer estos reformadores hay, sin duda, mujeres, pero la consecuencia de ambos informes [*Carnegie y Holmes*] es clara: la escuela ha de estar presidida por los valores 'profesionales' tradicionalmente definidos por varones en vez de por los llamados valores 'femeninos', relacionados con la educación de los niños" (LAIRD, 1988, pág. 458). En el marco de estos esfuerzos de reforma, el enfoque preferido de la enseñanza se construye como una empresa intelectual más rigurosa. LAIRD señala que estas propuestas parecen hacerse eco de la afirmación del filósofo de la educación. Thomas GREEN (1971) de que "no podemos permitir que la educación de los hombres abandone la seriedad y el rigor de la razón para abrazar las dulces disciplinas del amor a menos que los hombres reconozcan que el amor constituye una parte del pensamiento

serio y cuidadoso" (LAIRD, 1988, págs. 459-460). Si, a partir de este punto de vista, extraemos un marco para la formación del profesorado, vemos que las actitudes y cualidades que Jane Roland MARTIN (1987) caracteriza como las tres C de *Care, Concern* y *Connection* (atención, preocupación y relación personal) "no aparecen por ningún sitio en las concepciones de los reformadores sobre aquello que los profesores de los niños no sólo tienen que ejercitar, sino también estudiar, aprender, conocer y, en realidad, enseñar" (LAIRD, 1988, pág. 459-460).

Tesis crítica

La tesis crítica, como dice LAIRD, es "simplemente el reconocimiento de que las otras cuatro tesis de la 'auténtica profesión de la mujer' son significativas, desde el punto de vista crítico" (LAIRD, 1988, pág. 460). En un plano más profundo, afirma que esta tesis "resalta la importancia que, para los profesores de ambos sexos, tiene la reflexión sobre las limitaciones opresoras inherentes a la identificación histórica de su trabajo con un maternalismo subordinado y domesticado, así como sobre las posibilidades alternativas para la educación" (LAIRD, 1988, pág. 461).

A este respecto, puede plantearse una serie de cuestiones "críticas". Nos ocuparemos brevemente de una. A través de nuestra exposición sobre el género y la enseñanza parece percibirse una oposición asumida entre las llamadas disposiciones educadoras y estimulantes de la personalidad femenina ideal y el rigor intelectual y el razonamiento de la personalidad masculina ideal. Según esos ideales, se supone que la personalidad femenina es más empática, intuitiva, sensible y subjetiva. El carácter masculino sería menos emocional y más objetivo, imparcial y orientado de acuerdo con determinados principios. En pocas palabras, una persona sensible y cariñosa no puede ser racional. De acuerdo con nuestro conocimiento de la enseñanza y de la formación del profesorado, no podemos aceptar este punto de vista, que debemos



examinar con cuidado. Creemos que la consideración de la enseñanza desde una perspectiva que acepte esta oposición entre razón y emoción oscurece sus características esenciales. Si aceptamos esta oposición, la idea del trabajo de los profesores en cuanto "cometido emocional" suscita todo tipo de problemas. En este sentido, la enseñanza no podría ser "racional". Es más, sería difícil justificar el objetivo de dar buenas razones de una actividad tan marcada por lo emocional.⁸

Sara RUDDICK (1989) reflexiona sobre esta oposición en su obra *Maternal Thinking*. Como filósofa y como madre, se encuentra a veces insatisfecha con la separación tradicional de razón y emoción. Pero dice: "a pesar de mi desencanto respecto a la razón, no se me ocurrió que pudiera haber una vida intelectual que tuviera algo que ver con la maternidad. Sólo 'pensé' cuando tuve tiempo para mí, apartando de mi pensamiento a mis hijos y haciendo filosofía" (RUDDICK, 1989, pág. 11). Pero, cuando empezó a reflexionar sobre sus actividades maternas, comenzó a construir la razón y los sentimientos estableciendo una relación más íntima entre ellos. Afirma que:

En el pensamiento maternal, los sentimientos son instrumentos de trabajo de la máxima complejidad, aunque muy firmes, y muy lejos de los simples odios, temores y amores que suelen dejarse de lado y pasarse por alto en los análisis filosóficos. Por supuesto, son muy diferentes de los miedos y odios de los que dependen los esfuerzos militares. En vez de separar la razón del sentimiento, el ejercicio de la maternidad [y añadiríamos nosotros, la enseñanza] hace del sentimiento reflexivo uno de los logros más difíciles de la razón. En el trabajo protector [y añadimos nosotros, instructivo], el sentimiento, el pensamiento y la acción aparecen conceptualmente vinculados; los sentimientos exigen reflexión que, a su vez, se prueba en la acción, la cual se comprueba mediante los sentimientos que provoca." (RUDDICK, 1989, pág. 70)

RUDDICK presenta una reflexión clara y sensible, aunque sólo inicial y fragmentaria, sobre esta cuestión. Creemos que nos beneficiaría mucho descartar la oposición dicotómica entre razón y emoción. La enseñanza está tan penetrada por valoraciones cognitivas y por reacciones emotivas que resulta insostenible la oposición entre razón y emoción. En el Capítulo II, cuando insistimos en el objetivo de dar razón de la formación de los profesores, dimos por supuesto (aunque no lo manifestamos explícitamente) que la deliberación educativa lleva consigo componentes cognitivos y emocionales. La articulación de las creencias y prácticas educativas no puede llevarse a cabo en un vacío emocional. En la enseñanza, el sentimiento reflexivo y el pensamiento deben ir a la par. Aunque no hemos mencionado todas las consecuencias de esta convicción, nos resulta obvio que, tanto a los formadores de docentes, como a los profesores actuales y futuros, nos beneficiaría mucho pensar en esta y en otras cuestiones suscitadas por la interpretación de la enseñanza como "profesión femenina".

Conclusión

En este capítulo, hemos tratado de reforzar nuestra afirmación de que los formadores de profesores deben ayudar a los futuros docentes a examinar el contexto social de la escolarización. Hemos puesto de manifiesto problemas importantes (por ejemplo: el trabajo de los profesores, el rendimiento de las minorías en escuelas dominadas por la mayoría y la dinámica de los géneros en la enseñanza) y examinado cuestiones específicas (por ejemplo: la enseñanza en cuanto trabajo emocionalmente cargado, el reconocimiento y la conciencia de las diferencias culturales y la enseñanza en cuanto "auténtica profesión femenina"). Pensamos que un *currículum* de formación del profesorado que incluyera este tipo de problemas prepararía mejor a los futuros profesores para la realidad de la escolarización y estimularía un examen reflexivo de sus creencias sociales.



En el capítulo anterior (Capítulo III), expusimos diversas formas en las que los futuros profesores podrían examinar sus acciones educativas en un ambiente o campo práctico. Hemos señalado de diversas maneras dos estrategias diferentes (una para el trabajo de campo y otra para el trabajo en el aula) para estimular a los futuros profesores a reflexionar sobre sus propias creencias sociales y políticas y sobre el contexto social de la escolarización. Esta división, aunque es valiosa en sentido analítico y refleja la mayor parte de los programas de formación de profesores, ha de someterse a revisión. Parece que existen formas más útiles de combinar en un plano programático los componentes "prácticos" y "académicos" de la formación del profesorado. En el Capítulo VI expondremos distintas maneras de llevar a cabo esta integración a cargo de formadores de profesores en ejercicio junto con otros esfuerzos programáticos coherentes con nuestro plan de reforma reconstruccionista social.

También hemos procurado integrar, o combinar al menos, en esta capítulo los análisis in-

dividual, institucional y social. Hemos resaltado lo que creemos constituyen, en muchos aspectos, esfuerzos ejemplares de investigación. Por desgracia, este tipo de análisis interconectado —que relaciona los planos individual, institucional y social— no es moneda corriente en la investigación educativa. En realidad, hay que reconocer que no hay una cantidad importante de investigaciones centradas en el contexto social de la escolarización que facilite a los futuros profesores un modo contrastado de examen del contexto social, desde el punto de vista educativo o instrumental. En el próximo capítulo presentamos, a grandes rasgos, un esquema de plan de investigación que refuerce este tipo de examen. Dado el vacío señalado entre la investigación educativa y la práctica de los profesores y nuestra preocupación por una mayor comprensión del contexto social de la enseñanza que beneficiara a los profesores, creemos que tiene sentido ocuparnos de cuestiones concretas de investigación.

NOTAS

⁵ En este apartado nos centramos en la relación entre profesores blancos y alumnos afroamericanos por dos razones: los afroamericanos constituyen la mayor población minoritaria a la que imparten clases nuestros alumnos en prácticas, y hemos encontrado diferencias culturales significativas entre la mayoría de nuestros futuros profesores y muchos niños negros. Nuestra atención a los afroamericanos como minoría no pretende excluir el estudio de otros grupos minoritarios. Ilustra, en cambio los tipos

de preocupaciones que creemos importante suscitar cuando los aspirantes a profesores comienzan a pensar en las diferencias culturales.

⁶ WILLIAMS señala esta tendencia de los profesores a negar las diferencias culturales. Véase WILLIAMS (1989, pág. 31).

⁷ Para más información sobre esta cuestión, véase HOCHSCHILD y MACHUNG (1989).

⁸ Véase Capítulo II, donde desarrollamos la postura de que un objetivo esencial de la formación del profesorado debe consistir en capacitar a los futuros docentes para que den buenas razones de sus acciones educativas.



TEMA 4. Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del docente.

LECTURA: CREENCIAS SOCIALES, MARCOS INTERPRETATIVOS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

PRESENTACIÓN

El texto inicia con la siguiente afirmación "Los formadores de profesores deben aspirar a la articulación de los valores y creencias educativas de los futuros docentes, de manera que estos puedan formular buenas razones en relación con sus acciones educativas."

De esta afirmación se desprenden tres interrogantes importantes para realizar un examen crítico de las creencias sociales. La resolución de los planteamientos tiene como propósito la estructuración de consistencia de creencias que posibilite la reflexión sobre la comprensión de los contextos social, cultural y político de la escolarización; reflexionar y escoger entre marcos alternativos es tarea de los profesores, esto supone reconocer la existencia de numerosas posibilidades curriculares y pragmáticas para llevar a cabo esa reflexión y reestructuración, por lo que resulta conveniente que los profesores comprendan cómo el contexto social e institucional facilita o dificulta los fines educativos.

Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado

Hasta aquí (en los Capítulos II y III), hemos sostenido que los formadores de profesores deben aspirar a la articulación de los valores y creencias educativas de los futuros docentes, de manera que éstos puedan formular buenas

* Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. "Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado", en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 104-109.

razones en relación con sus acciones educativas. Hemos dicho que, como parte de esa articulación, los supuestos y creencias de los futuros profesores acerca del contexto social de la escolarización deberían hacerse más explícitos y que tendrían que examinarse los marcos interpretativos alternativos. Hemos sostenido también que la investigación sobre los conocimientos de los profesores no aborda de manera adecuada sus creencias sociales y que los modelos actuales de investigación reflexiva no parecen diseñados para tales investigaciones.

Para el examen crítico de las creencias sociales, hay tres consideraciones que nos parecen especialmente pertinentes: ¿en qué medida son exactas estas concepciones y creencias?, ¿hasta qué punto son coherentes y se articulan con otras creencias, valores y concepciones?, y ¿en qué medida pueden justificarse esas creencias y valores, desde los puntos de vista morales y políticos? El objetivo de este examen no consiste en conseguir un sistema de creencias completamente coherente e integrado, carente de ambigüedades y contradicciones. Sería imposible. Se trata sólo de que los profesores, actuales y futuros, adquieran cierta conciencia de sus propias creencias, para que examinen su grado de precisión y justificabilidad, para que consideren alternativas y sean capaces de apreciar los puntos de vista sociales explícitos e implícitos propios y de los demás. Esta tarea cobra especial importancia en relación con los futuros docentes. Éstos llegan a su formación profesional con un bagaje de años de experiencia en el sistema educativo y de trato habitual con profesores. Esta experiencia y conocimiento conduce a aceptar de manera acrítica el sistema educativo vigente y el tipo de interacciones que se producen en el aula.⁸ No lleva a un examen crítico del sistema. Como dice Susan FLORIO-RUANE, "para convertirse en docente profesional, hace falta un reexamen y la transformación de lo que ya se sabe. Es necesario conocer, evaluar y [quizá] modificar el propio conoci-



en la imagen de quienes somos y de quienes queremos ser; tanto en el aula como en el mundo social en general. Nos desenvolvemos en este mundo con marcos interpretativos implícitos: lo que Sara Lawrence LIGHTFOOT llama "imágenes culturales" (1978). LIGHTFOOT sostiene que "con independencia de cómo pretendan los profesores separar y aislar el ambiente del aula de la vida de la comunidad en la que está situada, las perspectivas socioculturales y políticas de los profesores (y de los niños) llenan la atmósfera y [de manera parcial aunque importante] configuran el transcurso de los acontecimientos" (LIGHTFOOT, 1978, págs. 7-8). Afirma, asimismo, que debemos comenzar a apreciar

el poder y momento determinantes de la imagería social y cultural. Los individuos que participan en la negociación de los enlaces y límites entre familias y escuelas están muy influidos por las fuerzas sociohistóricas y culturales que forman parte de sus vidas. No quiere decir esto que padres, profesores y niños sean víctimas indefensas de un hado predeterminado ni que la iniciativa individual ni el intercambio interpersonal constituyan gestos sin sentido ni esperanza, sino que las cuestiones interpersonales e intrapsíquicas existen en el contexto de los sistemas de creencias y de las estructuras [sociales y políticas] vigentes. (LIGHTFOOT, 1978, pág. 176)

Si una de las características de los profesores bien formados es la preocupación por la coherencia, exactitud, consecuencias y justificabilidad de sus sistemas de creencias, parece que la reflexión sobre tales cuestiones es importante. Y si uno de los objetivos educativos de la formación del profesorado consiste en capacitar a los futuros docentes para estructurar unas identidades profesionales razonables y justificables, parece que habrá que descubrir y examinar sus creencias sociales implícitas. Existen numerosas posibilidades curriculares y programáticas para llevar a cabo esa reflexión y estructuración, y en los próximos capítulos (IV y VI) nos ocuparemos de ellas con mayor profundidad.

Es obvio que pensamos que deben presentarse a los estudiantes puntos de vista alternativos acerca de cómo pueden ser las escuelas y la enseñanza. Sin embargo, no creemos que esta reflexión deba centrarse sólo en las creencias sociales implícitas de los futuros profesores con el único objetivo de permitirles escoger y articular su postura educativa de forma más clara, permanente y justificable. Pensamos también que, para los futuros profesores, es valioso, desde el punto de vista instrumental, examinar nuestros conocimientos sobre las condiciones sociales de la escolarización, de manera que puedan comenzar a considerar si la dinámica institucional y social influye en la implementación de sus objetivos y programas educativos y cómo. Para que los profesores principiantes empiecen a dominar los rudimentos básicos del oficio y a actuar como profesionales al servicio de los valores de la excelencia y la equidad, parece que estos profesores tendrán que conocer y ser capaces de analizar y, en su caso, modificar determinadas normas institucionales de enseñanza y condiciones de trabajo. Asimismo, deben ser capaces de actuar de acuerdo con otros profesores y miembros de la comunidad para modificar ciertas dinámicas sociales y políticas significativas. En resumen, parece conveniente que los futuros profesores comprendan cómo el contexto social e institucional en general facilita o dificulta sus metas educativas.

Si una futura profesora elemental pretende utilizar la agrupación de alumnos según su capacidad para enseñarles a leer, debe conocer qué prácticas están relacionadas con esa forma de agrupación, las críticas que se le hacen y las consecuencias imprevistas de dicho método. Por ejemplo, debe conocer que hay investigadores (por ejemplo, HALLINAN, 1984) que han descubierto que el tipo de enseñanza difiere según los grupos distribuidos por capacidad. En los grupos inferiores, se emplea más tiempo en tareas no pertenecientes a la instrucción concreta, el material se trata a un ritmo mucho más lento y los profesores emplean menos tiempo preparando las clases de estos grupos. Es más, se ha descubierto que "la categoría social del



estudiante difiere entre y dentro de los grupos establecidos por capacidades" (HALLINAN, 1984, pág. 231). Los estudiantes de nivel superior tienden a ser más populares que sus compañeros, y a los pertenecientes a grupos inferiores se les dispensa menor estima. Asimismo, los futuros profesores deben saber que los grupos según capacidades constituyen un "impedimento para el aprendizaje de los alumnos asignados a los grupos inferiores" (HALLINAN, 1984, pág. 232). Además de estas declaraciones relativas a la agrupación por capacidades, en cuanto fenómenos de aula, se han llevado a cabo investigaciones que ponen en relación la agrupación por capacidades con el orden social general. Jeannie OAKES (1985) afirma que, como consecuencias de este tipo de agrupación, 1) estudiantes de distinta posición social cursan *curricula* cualitativamente diferentes; 2) los alumnos de origen privilegiado reciben un *curriculum* de nivel superior, y 3) esta distribución diferencial del conocimiento permite a estos alumnos privilegiados un acceso más fácil al poder social o económico. Si los futuros profesores optan por la agrupación según capacidades como enfoque educativo, deben conocer estos descubrimientos y ser capaces de examinar sus propias escuelas.

Por otra parte, si el futuro profesor llegara a convencerse de que la agrupación según capacidades constituye un impedimento para una enseñanza justa y de calidad elevada, debe saber que muchos profesores creen que este tipo de agrupación es un medio eficaz para distribuir los recursos educativos entre alumnos de capacidades distintas; aunque, a veces, se encuentren incómodos al repartir a los alumnos en esos grupos. Asimismo, el futuro profesor debe saber que, desde el punto de vista institucional, la agrupación de los alumnos según sus capacidades permite que accedan a un programa de lectura de ámbito escolar o de distrito. Desde el punto de vista burocrático, se dice que esto constituye una ventaja. E, incluso, debe saber que, históricamente, este tipo de agrupación ha proporcionado apoyo a la idea de que las escuelas actúan en sentido meritocrático, ayudando a justificar el papel de ordenadores socia-

les adjudicado a las escuelas. Si el nuevo profesor quisiera alterar la práctica de la agrupación por capacidades en su clase (o escuela), conviene tener presentes estos aspectos. En resumen, parece interesante, con una perspectiva instrumental, que los futuros profesores comprendan que la práctica y la política vigentes pueden estimular u obstruir sus metas educativas.

Hemos dado razones instrumentales y educativas por las que los futuros profesores deberían examinar sus propias creencias sociales implícitas y nuestros conocimientos actuales sobre el contexto social de la escolarización. Nuestros fundamentos educativos e instrumentales, aunque diferentes, en sentido analítico, están entrelazados en sentido pragmático. Un programa de formación del profesorado que tome en serio el contexto social de la escolarización hará que sus estudiantes examinen las teorías actuales respecto a ese contexto, estimulándolos a una inspección reflexiva (y articulación) de sus creencias y concepciones individuales y a examinar los posibles obstáculos. Durante sus prácticas y demás experiencias docentes, debe pedirse a los estudiantes que reflexionen sobre sus propias concepciones y creencias para que articulen y justifiquen sus puntos de vista, tratando de relacionar los conocimientos actuales al respecto con sus experiencias, a fin de descubrir los posibles obstáculos que se opongan a su opción respecto a una orientación educativa. Cuando los futuros profesores empiecen a examinar nuestros conocimientos actuales sobre el contexto social de la escolarización, bien con el fin de articular más adelante sus propias creencias, bien para examinar las limitaciones impuestas por la institución y la sociedad, se enfrentarán con cuestiones de precisión empírica, persuasividad moral y aceptabilidad política. No creemos que haya posibilidad de un cálculo sencillo mediante el que los futuros profesores puedan discernir el respectivo valor de cada teoría social o educativa, pero el examen no sólo es conveniente, sino necesario. Antes de acabar este capítulo, presentaremos un ejemplo abreviado de una comparación de este tipo.



Como señalamos antes, es posible hallar diversas interpretaciones sobre los efectos y orígenes de la agrupación de los alumnos. Por ejemplo, Maureen HALLINAN (1984) dice que, aunque los grupos de capacidades distintas, tal como se estructuran en realidad, parecen llevar consigo efectos perjudiciales, esta forma de agrupación no tiene por qué provocar efectos dañinos. Da la sensación de que el problema está en la forma en que los profesores llevan a cabo la agrupación. Afirma que la agrupación según capacidades constituye un diseño docente razonable y puede implementarse de manera justa y eficaz. Jeannie OAKES (1985), por otra parte, adopta la postura contraria. Dice que este tipo de agrupación es injusta, tanto desde el punto de vista académico como político, y está relacionada con las desigualdades del orden social en general. Para OAKES, el problema no sólo radica en la forma de implementar esos grupos, sino en el contexto mismo de la escolarización.

Hay que enseñar al futuro profesor que examina estos dos puntos de vista a compararlos de manera adecuada. Las diferencias entre HALLINAN y OAKES no se centran tanto en sus respectivos juicios acerca de que la agrupación según capacidades (como se practica en realidad) daña y ayuda a niños distintos, sino en la amplitud que conceden a la estructuración del contexto pertinente, sus diferentes perspectivas morales respecto a lo que constituye un diseño docente justo y su visión del rol del profesor en él. HALLINAN (1984) parece considerar esa forma de agrupación como un fenómeno estrictamente institucional, si no de la propia aula. No se detiene a considerar cómo puede relacionarse con fuerzas sociales más generales. Sostiene también que, aunque la agrupación por capacidades produce consecuencias dañinas e injustas, no tiene por qué suceder así. Pa-

rece que supone que el mérito individual y las capacidades individuales reclaman la adecuada recompensa educativa. Si alguien está mejor dotado que otra persona, la agrupación por capacidades permite que ese individuo tenga éxito. En consecuencia, HALLINAN considera que los profesores pueden rectificar los efectos negativos de ese tipo de agrupación. OAKES (1985) tiene en cuenta un contexto social y político mucho más amplio que el de HALLINAN, vinculando los efectos negativos de la agrupación por capacidades con un orden social y político injusto y desigual. Parece que sostiene una visión de la justicia que exige el rechazo absoluto de cualquier forma de diseño docente que perpetúe las diferencias indeseables, basadas en la mejor posición social o, incluso, en el "mérito" individual. Para OAKES, la agrupación de los alumnos según sus capacidades debe abandonarse. Los profesores, aunque puedan apoyar y estimular ese rechazo, tienen que convencer a los demás (esfuerzo en el que tendrían que participar, con toda probabilidad, docentes, padres, administradores y otros miembros de la comunidad).

Para aquellos profesores, en ejercicio y futuros, que no hayan prestado atención al contexto social, los resultados pueden ser, a la vez, iluminadores y perturbadores. En efecto, al mostrarnos lo que en realidad ocurre, estas teorías pueden atentar contra nuestras "descripciones habituales, mediante el descubrimiento de un contexto causal de nuestra acción no percibido, o mostrándonos que lo que no apreciamos tiene significación" (TAYLOR, 1983, pág. 68). Esos efectos pueden ser tanto educativos como instrumentales. En el próximo capítulo describiremos los contenidos curriculares, centrándonos en el contexto social de la escolarización, que nos facilitará la consideración de los aspectos educativos e instrumentales.

Notas de la lectura:

⁹ FEIMAN-NEMSER y BUCHMANN (1985) señalan también este aspecto.



LA ESCUELA COMO GESTORA
DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
.....



PRESENTACIÓN

Se han recuperado diferentes experiencias y enfoques sobre el papel de la escuela como gestora del desarrollo de la comunidad, así como el abordaje de temáticas que representan problemas sociales de la sociedad contemporánea y que se han recuperado por la institución escolar para generar nuevos valores y actitudes en los educandos y en los propios educadores.

Las lecturas del Artículo Tercero Constitucional y de la Ley General de Educación establecen el marco normativo en el que se circunscriben las relaciones entre escuela, padres de familia y comunidad, así como la orientación sobre la incorporación de contenidos regionales y locales. Estos documentos no se incluyen en esta Antología por considerar que los profesores tienen acceso directo a esta información.

Un punto nodal en las relaciones escuela, comunidad, sociedad, es el del financiamiento de la educación, por ello se integra el documento de trabajo "El compromiso nacional para el financiamiento de la educación", ya que en él se tratan diferentes posibilidades, implicaciones y problemáticas del financiamiento de la escuela, que van desde la política educativa hasta la participación de los padres de familia.

El texto de la nueva gestión de los planteles escolares, sintetiza la experiencia académica y sindical de los maestros en las labores de organización y administración de la vida cotidiana de la escuela, contiene puntos de reflexión que son la expresión de diversos actores y posiciones sobre la dinámica de trabajo que opera en el Sistema Educativo Nacional.

Para abordar la problemática de la relación de la escuela y los padres de familia se incorporó el texto "Hacia la construcción de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia" como una nueva posibilidad de las relaciones entre el investigador, los maestros, la escuela, los niños y los padres de familia. El enfoque que sustenta la autora se ubica en una dimensión psico-comunitaria donde se replantean los niveles de participación de los padres de familia, los maestros y la institución escolar en el proceso de formación de los alumnos y de ellos mismos.

Los textos que se seleccionaron para desarrollar el tema 3 abarcan dimensiones teóricas, lúdicas, y de propuestas didácticas del papel y/o función que la escuela desarrolla y potencialmente puede generar en el abordaje de diferentes problemáticas presentes en la comunidad.

Los tópicos que aquí se presentan responden a un proceso de creación de nuevos actores sociales que emergen de las contradicciones y condiciones económicas, políticas, morales y culturales de las tres últimas décadas: derechos humanos, salud pública, medio ambiente y sexualidad.

El artículo de "Cómo perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos" recupera las diferentes formas de percibir y valorar el entorno tanto por alumnos y profesores, como de la sociedad en su conjunto en dos décadas diferentes. Estableciendo una ruptura y continuidad de las concepciones del medio ambiente y del entorno social, dando como resultado visiones y actitudes estáticas, dinámicas, propositivas y pesimistas en torno a las relaciones entre la naturaleza, la vida, las personas, la ciudad y el campo.



TEMA 1. La escuela como portavoz de las demandas de la comunidad.

LECTURA: LA NUEVA GESTIÓN DE LOS PLANTELES ESCOLARES. UN SENTIDO DISTINTO DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA*

El tema de la gestión escolar resulta significativo porque a partir de su tratamiento se persigue la atención de los gobiernos y de la sociedad civil por generar nuevas formas de gestión escolar y administración pública.

En este documento se destacan aquellas modificaciones que se han realizado durante los últimos diez años en la política educativa, en especial los del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica, Ley General de Educación, así como los problemas pendientes en la nueva gestión escolar, tales como: poca autonomía de los planteles escolares, administración y supervisión eficientes, normatividad inadecuada y falta de impulso a los distintos consejos y carencia de sistemas de evaluación.

LA NUEVA GESTIÓN DE LOS PLANTELES ESCOLARES. UN SENTIDO DISTINTO DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Documentos de trabajo para su discusión

1^{er} Congreso Nacional de Educación

Objetivo general:

Realizar una amplia y cuidadosa revisión de la situación actual del Sistema Educativo

* Primer Congreso Nacional de Educación. *La nueva gestión de los planteles*. SNTE, México 1994. 48 p.

Nacional; y de los cambios estructurales y académicos que se han implantado en los últimos tiempos, desde la educación inicial hasta el nivel superior, para estar en condiciones de formular la Propuesta Académica General y las específicas de los distintos niveles, tipos y modalidades de la educación, así como los relativos a los de cada Entidad Federativa.

I. Antecedentes de los cambios a la gestión escolar

El presente documento tiene como finalidad exponer al lector la información básica sobre los aspectos que han dado lugar al desarrollo de reformas educativas relacionadas con la gestión escolar, así como presentar los lineamientos que dan contenido a las nuevas propuestas para encauzar la administración de la educación pública en México.

Además, se incluyen algunas problemáticas e interrogantes que pretenden motivar el análisis sobre: a) los aspectos involucrados en dicha temática, b) las posiciones que los actores del hecho educativo tienen al respecto, a partir de sus situaciones cotidianas, y c) la elaboración de propuestas que permitan encauzar adecuadamente la gestión escolar.

1.- Antecedentes

En esta última década, ha comenzado a aparecer, como elemento destacable de las políticas educativas de distintos países, el tema de la gestión escolar. Su análisis resulta importante, porque a partir de su tratamiento se percibe la atención de los gobiernos por generar nuevas formas de administración pública, así como de organización y funcionamiento de los centros escolares, que en conjunto se dirigen al logro de una educación básica de calidad.



Previo a esta situación, cabe mencionar una serie de antecedentes que están relacionados con los esfuerzos de dar educación a una creciente población, principalmente de los estratos medios y bajos, que la demandaban. En este sentido, la planificación educativa de los años sesenta y setenta dejó ver la preocupación por acrecentar el número de escuelas, e incluso, el número de plazas docentes, aunado a la necesidad de utilizar eficientemente esos recursos, para asegurar una educación primaria universal.

Para 1980, con excepción de cuatro países, en Latinoamérica se reportaron tasas de inscripción por arriba del 95% a la educación primaria. En 1981, México logró una inscripción del 98% de la población de seis años que se incorporaba al primer grado escolar (Schmelkes: 1993).

Parecería que la meta de universalizar la educación básica estaba casi totalmente alcanzada, por lo que a partir de estos años comienza a notarse que las políticas expansivas se transforman en políticas de una significativa austeridad: decrecen los presupuestos destinados a la educación en varias regiones, siendo principalmente afectados los países más pobres.¹

Esto significó no sólo una involución a nivel de los recursos sino también un deterioro de la calidad de los servicios educativos (Carron y Gnoc Chau: 1992). Debido a que las problemáticas educativas de la población trataban de resolverse asegurando solamente el acceso a la escuela, se desatendió la dinámica relacionada con la permanencia de los alumnos en la escuela y al tipo de aprendizajes que en la misma se lograban.

Durante la década de los ochenta, en América Latina se observa una expansión sostenida de la cobertura educativa. Sin embargo, indicadores como el grado de retención escolar, la eficiencia terminal y el tránsito de un nivel a otro, muestran nuevos niveles de rezago educativo.

Por ejemplo, en México, durante estos años, un 55% de los alumnos inscritos en el primer

grado escolar terminaron el ciclo de seis años de nivel primaria, encontrándose los índices más altos de reprobación en los tres primeros grados. Para la educación media básica, aun cuando se registraba para finales de los ochenta un crecimiento del 75.3% con respecto de la matrícula de diez años atrás, su expansión se acompañó de notorias desigualdades en lo relativo a la distribución del servicio en todo el país, ya que la absorción de la demanda dependía de fuertes diferencias regionales. La eficiencia terminal variaba de acuerdo con las modalidades de educación secundaria y la ubicación de las escuelas (Guevara Niebla: 1992).²

2.- Desafíos educativos de la década de los noventa

Para la década de los noventa, los retos educativos se han diversificado y se comienza a percibir que las agendas políticas de los gobiernos vuelven a tener como tema central la educación. Esto es determinado por distintos factores. Continúa el esfuerzo de los gobiernos por mantener la amplitud de la cobertura educacional, sin haber atendido la calidad. A nivel internacional, nuevas condiciones de globalización y competencia económica entre los países refuerzan la preocupación gubernamental en la educación. A la disponibilidad de recursos humanos y a los mecanismos para su formación se les da un lugar crucial como factores de competitividad nacional e internacional.

En este sentido, organismos como la CEPAL-UNESCO (1992) apuntan que los desafíos educativos a los cuales se enfrentan los países de América Latina y el Caribe son, por un lado, tratar de atender la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación; y, por otro, incorporar los avances científicos y tecnológicos a la educación, para hacer posible elevar los niveles de productividad, calidad y competitividad que les permitan acceder en mejores condiciones a los nuevos planteamientos económi-



cos internacionales. La manera como los países podrán asumir estos desafíos será diferente, pero en todos adquieren la misma relevancia.

En relación con ello, el debate que a nivel internacional se sostiene sobre educación y formación de recursos humanos, parte de considerar los siguientes aspectos:

- a) La educación debe convertirse en prioridad dentro de las discusiones sobre estrategias nacionales de crecimiento y desarrollo. Se basa en el reconocimiento de que en muchos países avanzados los éxitos y fracasos en aspectos sociales, económicos y políticos del desarrollo de las naciones dependen, en gran parte, de los sistemas educativos.
- b) Se requieren nuevas formas de concertación entre los diferentes actores que participan en el ámbito de la educación: con los empresarios y políticos para generar un mayor interés en los beneficios que conllevan las políticas generales de educación; con los docentes y actores internos al sistema, asumiendo mayores grados de autonomía, participación en las decisiones y responsabilizándose de los resultados.
- c) Se necesita prever demandas y problemas futuros, realizando diagnósticos acertados de la situación que se desea transformar, conocimiento e información sobre las tendencias mundiales, existencia de acuerdos que orienten a los actores en función de las metas nacionales y mecanismos de evaluación que permitan hacer los ajustes necesarios a los procesos de cambio.
- d) Otorgar prioridad a los cambios institucionales, con especial atención a las formas de organización y gestión de las acciones educativas.
- e) Percibir la evaluación de resultados de las dinámicas institucionales como factor de cambio a corto y mediano plazo.
- f) Tener como principio la equidad de la distribución de la oferta educativa, la cual no es analizada sólo desde el aumento de la cobertura. La atención se centra ahora en la calidad de la oferta y en la eficacia de las

estrategias para resolver los problemas educativos de aquellos sectores de la población que no pueden aprovechar la oferta homogénea.

- g) Preocupación por los resultados de la acción educativa, en relación con aquello que los alumnos efectivamente aprenden en determinados periodos o ciclos escolares.

Lineamientos como los mencionados anteriormente requieren una adopción distinta de la participación de los gobiernos en la educación. Participación que los involucre como evaluadores y generadores de políticas acordes con los cambios, y como prestadores del apoyo técnico y financiero que para su implementación se requiera.

Como resultado de las experiencias obtenidas en décadas pasadas y de las exigencias que la modernidad impone a los procesos de formación, el problema de la calidad educativa no es solamente un aspecto que pueda resolverse en términos de expansión, sino que también implica a las prácticas educativas generadas por las escuelas y por los docentes y, por tanto, a los resultados obtenidos a través de las mismas. Existen consideraciones sobre la importancia que tiene la calidad de la escuela en la permanencia y logro académico de los alumnos, así como afirmaciones de que es más importante la calidad de lo aprendido en cuanto a los efectos posteriores esperados que la cantidad de años cursados (Schmelkes: 1993).

3.- Dirigir la atención hacia el centro escolar

La discusión sobre la calidad educativa se ha centrado hasta la fecha en el desarrollo del trabajo pedagógico en el interior del salón de clases. De ahí que las políticas se han dirigido a la formación y actualización individual del docente, el diseño de nuevos métodos y técnicas didácticas, la elaboración de libros de texto y otros materiales para el trabajo en el aula.



Ahora se sabe que estas medidas no son por sí solas suficientes para elevar la calidad, ya que no se han acompañado de cambios en la organización y funcionamiento del salón de clases y del centro escolar.

Atender el papel que la escuela como institución tiene en la calidad de la educación lleva a considerar a la gestión escolar como el eje donde la organización de los factores y la administración de los recursos educativos, desde el nivel de la administración pública hasta el plantel, se articulan con la realización de las prácticas pedagógicas para alcanzar los objetivos educativos de la manera más eficiente.

Estos aspectos han sido considerados de forma separada, de tal forma que pareciera, como afirma Sacristán, que "los asuntos propios de los profesores son los didácticos", en tanto que "la organización del conjunto suele quedar para las burocracias y para las decisiones políticas" (Gimeno Sacristán: 1992).

Los nuevos modelos de gestión se basan en la necesidad de considerar la importancia que tienen los procesos de organización de la institución escolar para el logro de una mejor educación.

4.- Los niveles de gestión pueden ser considerados:

a) El primer nivel se refiere a las formas de gestionar el sistema educativo en general, las cuales se han caracterizado por la atribución otorgada al Estado para controlar los ámbitos administrativos y pedagógicos del sistema educativo, atendiendo todos los niveles, modalidades y tipos de escuela en todas las regiones del país.

En la actualidad, se perciben diversas tendencias hacia la descentralización de los servicios educativos y a transferir la responsabilidad de los mismos a cada entidad federativa.

En este último sexenio, nuestro país ha iniciado el proceso de federalización educativa y es a través del mismo, como afirma Martínez Rizo, que "la preocupación por la educación a

nivel estatal ha adquirido ya una importancia social y política que no había tenido en más de medio siglo, especialmente en aquellas entidades en las que toda la educación era de control federal (...) Esta preocupación empieza a bajar a nivel municipal. En este sentido apunta la reestructuración del nivel de supervisión y la creación de consejos educativos a nivel municipal, como casos de innovación que se están dando en algunos estados" (Martínez Rizo: 193).

b) El segundo nivel está relacionado con la gestión del plantel escolar. En este aspecto, la tendencia ha sido definir políticas que determinen el funcionamiento de las escuelas a través de normas y condiciones dictadas de arriba hacia abajo, incluyendo muchas veces en ellas intereses de diversos grupos de poder.

Esto ha significado, por un lado, considerar a las escuelas como bloques homogéneos, sin respeto a las dinámicas particulares de su funcionamiento; y, por otro, gestionarse bajo patrones paternalistas y burocráticos que no permiten otorgarles capacidad de decisión sobre muchos aspectos que se relacionan con el mejor desarrollo de sus actividades.

Por ello, se requiere que las tendencias de cambio lleguen al ámbito escolar, comenzando por otorgarles la necesaria autonomía que les permita traducir desde sus propias circunstancias esa normativa general determinante de aspectos pedagógicos y administrativos.

Lo anterior plantea la necesidad de que el equipo docente y el director tengan competencia para definir, dentro del marco de las políticas y prioridades nacionales, proyectos educativos propios. Esto implica responsabilizarse de los aspectos académicos y administrativos que se involucren, así como del manejo de pequeños gastos de operación que para ello requieran.

Hasta ahora el problema ha radicado en que los distintos niveles de gestión no confluyen en un mismo propósito: asegurar, a través de una dinámica acertada de la estructura y funcionamiento del sistema educativo, en general, y de las escuelas, en particular, un aprendizaje efectivo en los alumnos que cursan los distintos niveles escolares (Ezpeleta: 1992).



En este sentido resulta pertinente contar con una adecuada política de provisión de insumos básicos y asistencia técnica por parte de las autoridades educativas, que permita el desenvolvimiento de capacidades a nivel de la escuela para planear, organizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, decidir sobre sus objetivos, es decir, ser responsable de la planeación y evaluación de los resultados de su trabajo (Namo de Mello: 1993).

Los primeros cambios que a partir de las reformas actuales se han dado en este ámbito pueden verse en la creación de los Consejos de Participación Social, a nivel escolar, municipal, estatal y federal, los cuales se constituyen como instancias que pretenden asegurar la participación de diversos sectores sociales en el funcionamiento de las escuelas, atendiendo dos aspectos principalmente: fortalecer y elevar la calidad de la educación pública y ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Esto significa un mayor involucramiento de la comunidad en la escuela, que permita ejercer un control más eficaz sobre las funciones de la misma y atender sus problemas y necesidades más inmediatos.

II. El discurso del ANMEB y los cambios realizados en 1992 y 1993

1.- Marco legal

Con el fin de conocer lo que las reformas políticas actuales determinan en relación con la nueva gestión del sistema educativo, se sintetizará lo contenido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la Ley General de Educación.³

2.- El Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica

El Acuerdo contiene un apartado denominado: "La reorganización del sistema educativos". En él se mencionan dos aspectos necesarios: la con-

solidación de un auténtico federalismo educativo y la promoción de una nueva participación social.

1. En relación con el primero, se celebraron convenios con el fin de concretar las responsabilidades del Gobierno Federal y de las entidades federativas para la conducción y operación de los subsistemas de educación básica y de educación normal. Ahora corresponde a los gobiernos estatales llevar a cabo la dirección de los establecimientos educativos que la Secretaría de Educación Pública venía operando en cada estado y, en todas sus modalidades y tipos, de los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y la educación especial. En este sentido, se les traspassa a los estados los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

El Ejecutivo Federal conserva, por un lado, su obligación de vigilar el cumplimiento del Artículo 3º constitucional de la Ley General de Educación y sus disposiciones reglamentarias. Por otro, deberá promover y programar la extensión y modalidades del sistema educativo nacional; formulará para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal; autorizará el uso de materiales didácticos en esos niveles; actualizará y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria; propiciará el desarrollo educativo armónico de las entidades federativas; concertará con ellas las acciones necesarias para reducir desigualdades y rezagos educativos; establecerá procedimientos de evaluación para el sistema educativo nacional; promoverá los servicios educativos para el perfeccionamiento docente y fomentará la investigación que permita la innovación educativa.

En relación con los gobiernos estatales, se compromete a transferir los recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura

de los servicios educativos que preste, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe y de fortalecer el sistema educativo de cada entidad educativa. En el ámbito pedagógico, los gobiernos estatales deberán proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su inclusión pertinente en los planes de estudio, a fin de que los estudiantes obtengan un conocimiento adecuado de la historia, geografía, diversidad ecológica, costumbres y tradiciones de su estado.

También se incluyen las condiciones para fomentar una participación más dinámica y comprometida de los municipios, y se les confieren responsabilidades para dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas sirviéndose de los recursos que reciban del gobierno estatal y atendiendo las recomendaciones de los Consejos Municipales.

2. En lo relativo al siguiente aspecto, se considera indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación, dentro de la escuela, de maestros, padres de familia y alumnos.

Se pretende que la vinculación entre el sistema educativo y la comunidad enriquezca las funciones de la escuela y elimine la intermediación burocrática entre los actores del hecho educativo: alumnos, maestros, autoridades, escuela y comunidad.

Se considera conveniente estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia, en los términos que la Ley fija. En ese sentido, se busca generar una red social de interés, motivación y participación propositiva en torno del proceso educativo de los alumnos.

La participación social deberá contribuir a una mayor atención de la comunidad del correcto funcionamiento de la escuela, sus instalaciones, su mobiliario, el material didáctico del que disponen los maestros y el cumplimiento de planes y programas de estudio.

Fortalecer los ámbitos y niveles de participación de la comunidad en las actividades de la escuela y en la reorganización del sistema escolar exige poseer una estructura que parta de la escuela y se extienda a la comunidad municipal primero, hacia la entidad federativa

después y, por último, al conjunto de la Federación. Esta nueva estructura organizativa implica la correspondencia entre los niveles de gobierno, el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos y la creación de figuras colegiadas —consejos escolares, municipales y estatales—, en las que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. Requiere también funciones de gestión ante otras autoridades, así como colaboración y apoyo.

Estos consejos no suplen las funciones que hasta ahora han realizado los Consejos Técnicos, que por ley deben existir en las escuelas y que se pretende sean fortalecidos a partir del Acuerdo Nacional.

3.- Ley General de Educación

Las nuevas tendencias sobre gestión escolar se derivan en gran parte del proceso de federalización iniciado por el Estado.

Por ello, se remite al lector a la lectura de "La federalización de la educación básica como mecanismo fundamental de la reorganización del sistema educativo mexicano", documento de apoyo número 2 del Congreso Nacional de Educación.

De la Ley General de Educación es conveniente revisar el capítulo correspondiente a Federalismo Educativo, así como aquéllos que también tocan cuestiones relativas a la gestión del sistema educativo (por ejemplo, lo relacionado con financiamiento de la educación, con la educación que imparten los particulares, la validez oficial de estudios y la certificación de conocimientos).

En relación con el tema de este documento, se abordará lo referente a la participación social en educación, la cual adquiere formalidad a través de la creación de los Consejos nivel escolar, municipal, estatal y nacional. La ley anterior no incluía este aspecto; solamente mencionaba que los establecimientos educativos deberían involucrarse "activa y constantemente con la comunidad" (Artículo 22).



Por su parte, la nueva ley va introduciendo en distintas partes el sentido de esta participación.

A la autoridad educativa federal le corresponde fijar los lineamientos generales de carácter nacional a los que deberán ajustarse la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social (Artículo 12, Frac. X).

En relación con las disposiciones legales tendientes al logro de una mayor equidad educativa, también se determina que el Estado deberá promover una mayor participación de la sociedad en la educación (Artículo 33, Frac. XI).

A propósito de la facultad de la Secretaría de Educación Pública de determinar los planes y programas de estudio —aplicables y obligatorios en toda la República— para primaria, secundaria, normal y formación de maestros, se consideran pertinentes las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (Artículo 48), lo que significa que en este nivel la comunidad comienza a tener injerencia en aspectos pedagógicos.

Su normatividad particular se encuentra en el Capítulo VII, llamado "De la participación social en educación", en el cual se contemplan aspectos relacionados con los padres de familia, los Consejos de Participación Social y los medios de comunicación.

En los primeros tres Artículos (68, 69 y 70) de este Capítulo, se hace referencia a los derechos y obligaciones que los padres de familia tienen en aspectos relacionados con la educación de sus hijos, conservándose el carácter de sus asociaciones.

En los siguientes seis artículos se mencionan los distintos tipos de consejos que habrán de existir, sus funciones y cómo deberán estar integrados.

Debido a la importancia que para esta temática tiene conocer su contenido, a continuación se transcriben los artículos correspondientes.

Artículo 68. Las autoridades educativas promoverán, de conformidad con los lineamientos

que establezca la autoridad educativa federal, la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos.

Artículo 69. Será responsabilidad de la autoridad de cada escuela pública de educación básica vincular a ésta activa y constantemente con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos. La autoridad escolar hará lo conducente para que en cada escuela pública de educación básica opere un Consejo Escolar de Participación Social, integrado con padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, ex alumnos, así como con los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela.

Este Consejo conocerá el calendario escolar, las metas educativas y el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización; tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; propiciará la colaboración de maestros y padres de familia; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados de la escuela; estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos; llevará a cabo las acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar; alentará el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando; podrá opinar en asuntos pedagógicos; contribuirá a reducir las condiciones sociales adversas que influyan en la educación; estará facultado para realizar convocatorias para trabajos específicos de mejoramiento de las instalaciones escolares; respaldará las labores cotidianas de la escuela y, en general, podrá realizar activi-



dades en beneficio de la propia escuela. Consejos análogos podrán operar en las escuelas particulares de educación básica.

Artículo 70. En cada municipio operará un Consejo Municipal de Participación Social en la Educación integrado por las autoridades municipales, padres de familia y representantes de sus asociaciones; maestros distinguidos y directivos de las escuelas, representantes de la organización sindical de maestros, así como representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación.

Este Consejo gestionará ante el ayuntamiento y ante la autoridad educativa local el mejoramiento de los servicios educativos, la construcción y ampliación de escuelas públicas y demás proyectos de desarrollo educativo en el municipio; conocerá los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; llevará a cabo labores de seguimiento de las actividades de las escuelas públicas de educación básica del propio municipio; estimulará, promoverá y apoyará actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, deportivos y sociales; establecerá la coordinación de escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario; hará aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; coadyuvará a nivel municipal en actividades de protección civil y emergencia escolar; promoverá la superación educativa en el ámbito municipal mediante certámenes interescolares; promoverá actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores, para que cumplan cabalmente con sus obligaciones en materia educativa; podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a alumnos, maestros, directivos y empleados escolares; procurará la obtención de recursos complementarios para el mantenimiento físico y para proveer de equipo básico a cada escuela

pública y, en general, podrá realizar actividades para apoyar y fortalecer la educación en el municipio. Será responsabilidad del presidente municipal que en el Consejo se alcance una efectiva participación social que contribuya a elevar la calidad y la cobertura de la educación. En el Distrito Federal los Consejos se constituirán por cada delegación política.

Artículo 71. En cada entidad federativa funcionará un consejo estatal de participación social en la educación, como órgano de consulta, orientación y apoyo. Un órgano análogo se establecerá en el Distrito Federal. En dicho Consejo se asegurará la participación de padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, instituciones formadoras de maestros, autoridades educativas locales y municipales, así como de sectores sociales de la entidad federativa especialmente interesados en educación. Este Consejo promoverá y apoyará entidades extraescolares de carácter cultural, cívico, deportivo y de bienestar social; coadyuvará a nivel estatal en actividades de protección civil y emergencia escolar; sistematizará los elementos y aportaciones relativos a las particularidades de la entidad federativa que contribuyan a la formulación de contenidos estatales en los planes y programas de estudio; podrá opinar en asuntos pedagógicos; conocerá las demandas y necesidades que emanen de la participación social en la educación a través de los Consejos Escolares y Municipales, conformando los requerimientos a nivel estatal para gestionar ante las instancias competentes su resolución y apoyo; conocerá los resultados de las evaluaciones que efectúen las autoridades educativas y colaborará con ellas en actividades que influyan en el mejoramiento de la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo 72. La Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información, en la que se encuentren representados padres de familia



y sus asociaciones, maestros y su organización sindical, autoridades educativas, así como los sectores sociales especialmente interesados en educación. Tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las actividades educativas, conocerá el desarrollo y evolución del sistema educativo nacional, podrá opinar en asuntos pedagógicos, planes y programas de estudio y propondrá políticas para elevar la calidad y la cobertura de la educación.

Artículo 73. Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

A partir de lo expuesto dentro del Acuerdo de Modernización y la Ley General de Educación, puede considerarse que las acciones que se desprendan del proceso de federalización y de la organización de Consejos de Participación tienden a acercar a los planteles a las instancias municipales y estatales para agilizar una serie de trámites que permitan dar mayor fluidez a la tramitación de actividades administrativas y a la obtención de recursos para apoyar mejoras a la infraestructura de la escuela.

El problema de la gestión del plantel escolar no se resuelve totalmente en este tipo de medidas, ya que hay aspectos relacionados con la institución y su funcionamiento interno que no acaban de ser contemplados y requieren, por tanto, ser objetos de mayor atención. En esta línea tampoco se presenta el problema de la corresponsabilidad en el proceso de federalización cuando menos en dos niveles: Estado-Federalización y Escuelas-Estado.

III. Los problemas pendientes en la nueva gestión escolar

1.- Poca autonomía de los planteles escolares

1) Hasta ahora, las características de la organización y funcionamiento de la escuela han estado

constreñidas a lineamientos definidos desde el aparato burocrático, que no les ha permitido reconocerse como responsables directas de las tareas administrativas y pedagógicas que realizan. Incluso les ha negado la posibilidad de contar con un presupuesto mínimo para gastos que pudieran dirigirse a fortalecer la capacidad de sus instalaciones, la adquisición de materiales didácticos adecuados, contar con asesorías que les permitan dirigir adecuadamente sus acciones pedagógicas y administrativas, y apoyar la formación y actualización de sus docentes. En este sentido, las escuelas tienen que buscar apoyos por otras vías, generalmente a través de las cooperaciones de los padres de familia, la realización de kermeses o la venta de alimentos en la cooperativa escolar. Sin embargo, sus entradas resultan ser tan mínimas que no llegan a resolver las necesidades a las que se enfrentan.

Una mayor autonomía escolar debe construirse en la conjunción de diversos factores, internos y externos al plantel, que permitan dar un giro distinto a sus funciones y organización. Requiere, también, empezar a generar prácticas a través de las cuales se fortalezca el compromiso del personal de la escuela por identificar sus problemas educativos y comenzar a actuar en atención a ellos, para lo cual es necesario que cuenten con apoyos técnicos adecuados.

Los problemas que a continuación se mencionan tienen mucho que ver con el fortalecimiento de las escuelas como núcleos centrales del sistema educativo, atendiendo para ello a la capacitación que constantemente requerirán en la adopción de nuevas responsabilidades.

2) Administración y supervisión eficientes

Por un lado, los modelos clásicos de la administración en general han sido traspasados al ámbito escolar sin el reconocimiento de que éstos responden a dinámicas distintas de otro tipo de organizaciones. En este marco se da por hecho que la planeación, desarrollo y control formal de sus acciones se presentan de igual manera en todas las escuelas; muestra de ello es que con igual tipo de formatos y tiempos se



les solicita tal cantidad de información que pocas veces es usada por la misma escuela para el reconocimiento de sus condiciones de trabajo.

Por otro lado, tal dinámica administrativa ha provocado que los maestros y directivos sientan que gran parte de su tiempo de trabajo en la escuela está destinado a atender aspectos de este tipo, en detrimento del que los primeros deben dedicar a la enseñanza y al apoyo técnico-pedagógico que deben brindar los segundos.

Las causas de lo anterior se derivan, principalmente, de las determinaciones establecidas desde fuera de los centros que les indican cómo hacer las cosas; y, en el interior de los mismos, donde en ocasiones existe adaptación y conformismo al adecuarse a estas formas de realizar las actividades cotidianas. Por ello, modificar los procesos a través de los cuales se resuelven las exigencias administrativas exige también considerar prácticas distintas de las que por costumbre se llevan a cabo.

3) Normatividad inadecuada y falta de impulso a los distintos Consejos

Las escuelas cuentan con diversos manuales cuyo objetivo es proporcionar una caracterización de las distintas áreas existentes en el interior de la misma, como es el caso de aquéllos que se refieren a la organización del plantel escolar, a la cooperativa escolar, a los Consejos Técnicos y a las asociaciones de padres de familia; al lado de aquéllos que definen las funciones de los directores, de los supervisores, así como los derechos y obligaciones de los docentes.

La mayoría de estos manuales tienen ya un tiempo considerable de haber sido elaborados, por lo que debe pensarse que es prioritaria su revisión de acuerdo con las nuevas políticas de gestión. Asimismo, se requiere precisar el carácter de los mismos, ya que, según la experiencia obtenida en distintas escuelas, se percibe que reflejan poco su funcionamiento real, por lo que muchos de ellos, como forman parte del "activo fijo", se conservan en los archivos de la dirección.

a) No hay una atención adecuada a la revisión de las funciones de los directores, a sus procesos de selección y promoción, y a las actividades de formación que hacia ellos se dirigen.

Como producto de investigaciones realizadas en distintos países, se ha observado que el éxito o fracaso de una escuela depende en gran parte del director que la tenga a su cargo. Esto no significa que esté en manos de una persona asegurar la calidad del plantel, sino en el trabajo de equipo que el director debe generar con miras a su obtención.

Existe un sentir en los directores de distintos niveles y modalidades educativas de que sus funciones tienden más a resolver cuestiones administrativas, de no tener amplias capacidades de decisión dentro y fuera de las escuelas y de tener que responder más a las expectativas de las autoridades que a las de los propios docentes, alumnos y padres de familia. La mayoría de ellos aceptan que no se les prepara para asumir un cargo de tal responsabilidad y que la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de la misma los van obteniendo "sobre la marcha".

En este sentido, es necesario fortalecer la figura del director en su dimensión profesional, brindándole atención permanente para que pueda obtener los conocimientos y desarrollar las capacidades necesarias para el logro de una coordinación efectiva del trabajo colectivo; esto implica generar un clima adecuado de trabajo que motive la integración de los docentes, organizar y dirigir el conjunto de tareas necesarias para garantizar el logro de los objetivos planteados en el interior de su plantel y considerar adecuadamente las inquietudes de maestros, alumnos y padres de familia.

Son muchas las tareas que deben ser revisadas alrededor de la figura del director; que deberán significar transformaciones importantes de las tradiciones burocráticas, institucionales y sindicales desde las cuales también se han definido sus funciones.

b) Los sistemas de supervisión y de apoyo pedagógico a los planteles no han resultado adecuados



La tarea del supervisor no ha sido objeto de una actualización pertinente en lo que respecta a sus funciones, al tipo de relaciones que efectivamente mantiene con las escuelas, ni a la calidad de la asesoría técnica que le brinda a las mismas.

Se ha ido debilitando la identidad que como grupo deben tener los supervisores, sobre todo por la relación que comúnmente guardan con sus autoridades superiores, las cuales han restringido su actividad, en muchos casos, a llevar y traer papeles de las escuelas a las dependencias oficiales y viceversa, ejercer una actividad de control de las actividades escolares con apego a la norma, lo que provoca que su visita al plantel no sea aprovechada, y a condicionar solamente la obtención del puesto a partir de requisitos de antigüedad en el sistema y puntos escalafonarios.

Se hace necesario perfilar una serie de funciones que fortalezcan el sentido de la supervisión como clave de los procesos de mejoramiento y monitoreo de la calidad educativa de las escuelas, ya que a través de su realización puede obtenerse información relevante para conocer la situación que guardan cierto número de planteles en ámbitos o regiones diferenciadas, para de ahí derivar el tipo de recursos o asesorías que ellos requieren en atención a sus problemáticas educativas.

Los procesos actuales de descentralización educativa han comenzado a generar la preocupación en algunos estados y municipios por revisar qué tan adecuadas son las tareas de supervisión, y comenzar a otorgarles un nuevo contenido a sus funciones.

c) La autonomía escolar se verá reforzada en tanto los participantes en la misma sean capaces de generar proyectos educativos propios, realizar su seguimiento y evaluar sus resultados.

Realizar un proyecto escolar acorde con las necesidades y características del plantel otorga unidad a directivos y docentes sobre tareas comunes, al mismo tiempo que pone en juego un conjunto de valores y actitudes de quienes

participan, necesarios para el desarrollo del mismo.

La claridad de objetivos a seguir, la mayor disposición de tiempo dedicado a la enseñanza, una atmósfera ordenada y orientada para el trabajo, la existencia de un soporte técnico y métodos de capacitación focalizados en el programa educativo y en las estrategias de organización en el salón de clases, así como un mejor control de las decisiones pedagógicas (Namo, 1993b), son aspectos que se consideran necesarios para promover en las escuelas la elaboración de sus proyectos.

Ahora que en nuestras reformas se habla de la importancia que la comunidad tiene sobre el control de la calidad de la educación, está precisamente en las escuelas asumir el compromiso ante distintos sectores, de dar cuenta de los resultados que a través de sus actividades se alcancen, pero también está en éstos participar en la definición de sus objetivos y procurar la gestión de los recursos necesarios para alcanzarlos.

d) Carencia de apoyos suficientes que procuren un funcionamiento acertado de los Consejos de Participación Social.

La comunidad se inserta en la dinámica escolar de diversas maneras y con distintas intenciones. La relación que los padres de familia mantienen con la escuela se da a través del trato con los maestros para conocer el avance o las calificaciones de sus hijos, participando en labores de mantenimiento a las instalaciones, preparando algunas festividades que tienen que ver con el contexto donde la escuela se inserta, o bien, dentro de las asociaciones en las cuales se ven representados. Por tanto, existe una cultura de participación muy particular en cada plantel y que tiene que ver con el grado de apertura que éste tiene hacia afuera.

Es por ello que, en la intención de formalizar la vinculación de la comunidad con la escuela, a través de los Consejos de Participación, pueden perderse de vista las distintas maneras en que ésta se realiza, tratando también de definirla e, incluso, valorarla a partir de lo que determina la normatividad.



Involucrar a la comunidad en los distintos Consejos requiere de orientaciones precisas sobre sus ámbitos de acción y de los canales de gestión para resolver las problemáticas que ahí se discutan. Será necesario realizar, por parte de las autoridades competentes, un seguimiento adecuado de las posibilidades y dificultades que en distintos estados y municipios se han presentado para su instalación y operación.

e) No se plantean condiciones para revitalizar ciertos espacios de discusión pedagógica dentro de las escuelas, como son los Consejos Técnicos.

No existe un conocimiento preciso sobre el tipo de funcionamiento de los Consejos en el interior de las escuelas. Algunos estudios mencionan las dificultades sobre las cuales operan y que tienen que ver con la periodicidad en que se realizan las juntas, la duración que se les asigna y el espacio que se les da en el horario escolar, incluso, los temas que en ellas se tratan poco tienen que ver con cuestiones de carácter pedagógico, ya que es ahí donde se arreglan asuntos administrativos o de otra índole.

Sin embargo, muchas escuelas preocupadas por preservar ese espacio para la discusión de problemas relativos a su docencia, han generado propuestas de trabajo interesantes bajo una organización particular de sus actividades: invitando a expertos en las asignaturas curriculares y en metodologías de aprendizaje, creando equipos de trabajo por grado escolar o áreas de conocimiento, conformando redes de colaboración con consejos técnicos de distintas escuelas, lo cual en muchas ocasiones tiene que realizarse fuera de los horarios de trabajo y de los planteles.

Las pocas posibilidades de que los Consejos Técnicos se lleven a cabo favorablemente tienen mucho que ver con las condiciones institucionales del trabajo docente, las cuales limitan su trabajo profesional al salón de clase y a horarios reducidos de estancia en la escuela; esto evidencia el poco interés que nuestro sistema educativo tiene por el trabajo colegiado entre docentes y directivos.

4.- Carencia de sistemas de evaluación

Conforme con el objetivo de elevar la calidad de la educación con aprendizajes adecuados, a partir de contenidos y metodologías pertinentes, será necesario comenzar a implementar procesos de evaluación a través de los cuales se recoja información que sirva para encauzar las acciones de la escuela y del sistema educativo.

Las escuelas generan una gran cantidad de información que no ocupan para realizar diagnósticos sobre sus situaciones particulares y de la cual podrían conocer el estado que guardan ciertos indicadores como: número de alumnos inscritos, reprobación, deserción, eficiencia terminal, necesidades docentes, condición de las instalaciones, etcétera.

Para que esto pueda llevarse a cabo, se requiere dar a las escuelas asesorías adecuadas en materia de evaluación, pero también hacerles ver la importancia que los resultados pueden tener para la elaboración de los proyectos escolares.

5) Papel del sindicato en los nuevos procesos de gestión educativa

Los cambios institucionales que deben generarse paralelamente a los nuevos procesos de gestión educativa, deberán llegar a las estructuras y prácticas sindicales. Los derechos gremiales ganados a lo largo de su historia deben ser respetados, así como asumir socialmente el papel que los maestros tienen en la dinámica del sistema educativo nacional.

Sin embargo, el sindicalismo tiene que evaluar el tipo de corporativismo que los representa, pues en ocasiones éste ha quedado encerrado en tradicionalismos y burocracias que a menudo obstaculizan las prácticas de transformación. La influencia ganada sobre distintos niveles y ámbitos de gestión, debe fortalecer en el espíritu gremial la idea de que sus acciones y propuestas asegurarán una mejor calidad educativa. Como se ha podido ver a lo largo de este documento, profesores, directivos y supervisores se consti-



tuyen como sujetos centrales en la prestación de un buen servicio educativo.

Sin duda el SNTE y las organizaciones sindicales locales, deben buscar canales permanentes de negociación con el Estado a través de los cuales obtengan mejores condiciones laborales y salariales para sus agremiados. Pero la calidad de la educación exige un cambio sindical que permita la búsqueda de propuestas y alternativas que tengan un impacto favorable en la consecución de las metas educativas, en el marco de las actuales reformas.

IV. Tópicos para discusión

A continuación se apunta una serie de cuestionamientos a partir de los cuales pueden generarse reflexiones analíticas y propositivas para la presentación de trabajos en el Congreso.

De ninguna manera consideramos que los aspectos que en ellas se mencionan puedan agotar el tratamiento de la temática abordada en este documento, por el contrario, esperamos que se generen a partir de su lectura otras inquietudes y experiencias que deseen compartir los sectores profesionales en educación.

1.- Por una verdadera autonomía de la escuela

¿Qué aspectos requieren ser considerados para lograr una verdadera autonomía del plantel escolar?

Pueden tratarse las dificultades que las escuelas tendrán que enfrentar en la búsqueda de su autonomía, tanto en el interior como al exterior de las mismas.

Destacar los ámbitos y problemas sobre los cuales directivos y maestros tienen capacidad de decisión, así como aquellos donde no la tienen o es muy limitada, para derivar qué tipos de problemas pueden ser resueltos y sus consecuencias en el efectivo desarrollo del plantel.

Considerar cuál es el tipo de relaciones de autoridad que la escuela establece con instan-

cias superiores y cómo ven obstaculizadas o posibilitadas sus actividades por ellas.

Valorar de manera general los aspectos que a nivel de los estados y la Federación deberán transformarse en apoyo para fortalecer la autonomía escolar.

Asimismo, es necesario considerar qué tipo de problemas de importancia local no se atienden porque la normatividad impide su consideración y cuáles son las consecuencias pedagógicas que esto provoca.

¿De qué manera se vive en las escuelas el ámbito de lo administrativo?

En este rubro pueden manejarse las nociones que de "lo administrativo" se tienen en las escuelas y por las autoridades educativas, y qué rasgos característicos existen en administrar una escuela.

Valorar de qué manera las actividades netamente administrativas ocupan gran parte del tiempo que directivos y maestros deben dedicar a cuestiones pedagógicas, y cómo afecta ello los resultados educativos que deben esperarse.

Considerar qué repercusiones tiene en la calidad educativa el que lo administrativo no se desarrolle en función de facilitar las tareas pedagógicas y, en este sentido, qué importancia adquiere el concepto de gestión escolar.

2.- La administración y reglamentación de los centros escolares

¿Cuál es el grado de vigencia o apego a la realidad de los manuales, reglamentos o circulares a través de los cuales se pretende homogeneizar la estructura y funcionamiento de las escuelas?

Es importante destacar en este aspecto el impacto real que esta normatividad tiene para guiar las actividades de los planteles.

Por otro lado, valorar si efectivamente apoyan las funciones del personal de la escuela o se alejan de lo que cotidianamente realizan.

Considerar propuestas para una adecuada revisión y reelaboración conforme con los rubros y contenidos pertinentes.



¿Qué condiciones deben considerarse en relación con las funciones del director para asegurar un desarrollo institucional efectivo?

En este rubro es pertinente realizar reflexiones que evalúen las funciones que actualmente los directores cumplen en las escuelas.

Puede realizarse un análisis del perfil del director desde el ámbito de lo real, lo formal y lo deseable, con el fin de caracterizar las capacidades y habilidades necesarias para dirigir la organización y el funcionamiento de la escuela.

Será importante contar con reflexiones y propuestas acerca de los procesos vigentes de selección, promoción y formación de directivos, así como aquellos que se refieran a la evaluación de sus actividades.

¿Qué aspectos deben ser considerados para garantizar actividades de supervisión efectivas?

Es importante reflexionar sobre los tipos de apoyos administrativos, técnicos y pedagógicos con los que cuentan los supervisores para realizar su tarea.

Retomar las funciones que predominantemente desarrollan los supervisores como intermediarios entre las autoridades educativas locales y las escuelas.

Realizar análisis y propuestas sobre los procesos a través de los cuales se seleccionan, promueven y capacitan, así como de aquellos que evalúan sus actividades.

Resulta relevante conocer las propuestas que para la reestructuración de las actividades de supervisión se han comenzado a generar en algunos estados, destacando las dificultades a las que se han enfrentado y las posibilidades de impactar positivamente a partir del cambio en el funcionamiento de los planteles y en el conocimiento de las situaciones que guardan las zonas escolares.

¿Qué relevancia tiene para las escuelas generar proyectos educativos propios?

Puede pensarse que ésta será una actividad nueva para muchas escuelas; sin embargo, existen otras donde se han tenido experiencias en este sentido, aun cuando se trata de programas

particulares con atención a determinadas tareas pedagógicas o administrativas. Por ello, resulta interesante conocer las etapas que se han seguido en la elaboración de los proyectos, de qué tipo de diagnóstico han partido para elaborar la propuesta, cuál ha sido el desarrollo de sus actividades y el impacto que han tenido en la calidad educativa de los servicios que presta la escuela.

Asimismo, se esperaría contar con propuestas para que las autoridades educativas competentes brinden asesorías adecuadas para su planeación, desarrollo y evaluación.

3.- Experiencias del funcionamiento de los Consejos

¿Qué experiencias se han generado a partir del funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social?

Es en este ámbito donde las experiencias y propuestas, a casi un año de iniciados los trabajos de los Consejos, pueden encauzar el desarrollo de sus actividades.

En ese sentido, resulta pertinente evaluar qué tan adecuados y suficientes han sido los lineamientos propuestos para su realización. A qué tipo de obstáculos se han enfrentado; qué tan favorable o inconveniente ha sido que sus integrantes no participen en asuntos pedagógicos o laborales de la escuela; y qué repercusiones ha tenido su creación y funcionamiento en las actividades de directores y supervisores.

Es necesario conocer de qué forma han respondido los estados y municipios a la operación de los proyectos y cómo han apoyado las actividades y gestiones necesarias para la resolución de sus necesidades; asimismo, conocer las propuestas de trabajo que se han generado a partir del funcionamiento de los mismos.

¿Qué aspectos no permiten un funcionamiento adecuado de los Consejos Técnicos Consultivos y qué alternativas existen para su realización?

En relación con este aspecto, los análisis pueden centrarse en considerar, por un lado, las



posibilidades y dificultades internas y externas a la escuela que impiden un efectivo trabajo colegiado entre docentes de un mismo plantel. En este sentido, reflexionar qué condiciones requieren ser atendidas para lograr los objetivos para los cuales han sido creados.

Por otro lado, resulta enriquecedor compartir las propuestas que las escuelas han elaborado para hacer más productivo el trabajo.

¿Qué impacto tiene en la calidad educativa realizar evaluaciones acertadas del sistema educativo y del desempeño de las escuelas?

Es preciso analizar en este ámbito diferentes propuestas de evaluación institucional para realizar diagnósticos sobre la situación educativa que guardan los planteles y las zonas escolares, así como considerar que es a través de la evaluación como puede conocerse el nivel de aprendizaje obtenido en cada grado. Estas reflexiones pueden considerar otros usos de la evaluación para fortalecer la dinámica escolar, como sería la asignación de recursos financieros o de apoyos técnico-pedagógicos que para la misma se requieran.

Notas

¹ En distintos países, la reducción del gasto público hacia sectores asistenciales se debía a la necesidad de atención del pago de la deuda externa, así como al sostenimiento del aparato productivo del Estado, aspectos que agudizaron la crisis económica. Véase Tedesco, J. C. "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo" en: Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, comp. *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1992.

² En relación con la educación media superior se observó una reducida inscripción de los egresados de secundaria: entre 1976 y 1982 la

4.- Planteamientos sindicales sobre la reorganización del sistema educativo

¿Cuáles son los planteamientos que desde el Sindicato Nacional para Maestros deben generarse respecto de la nueva organización del sistema educativo y sobre los procesos relacionados con la gestión de los planteles escolares?

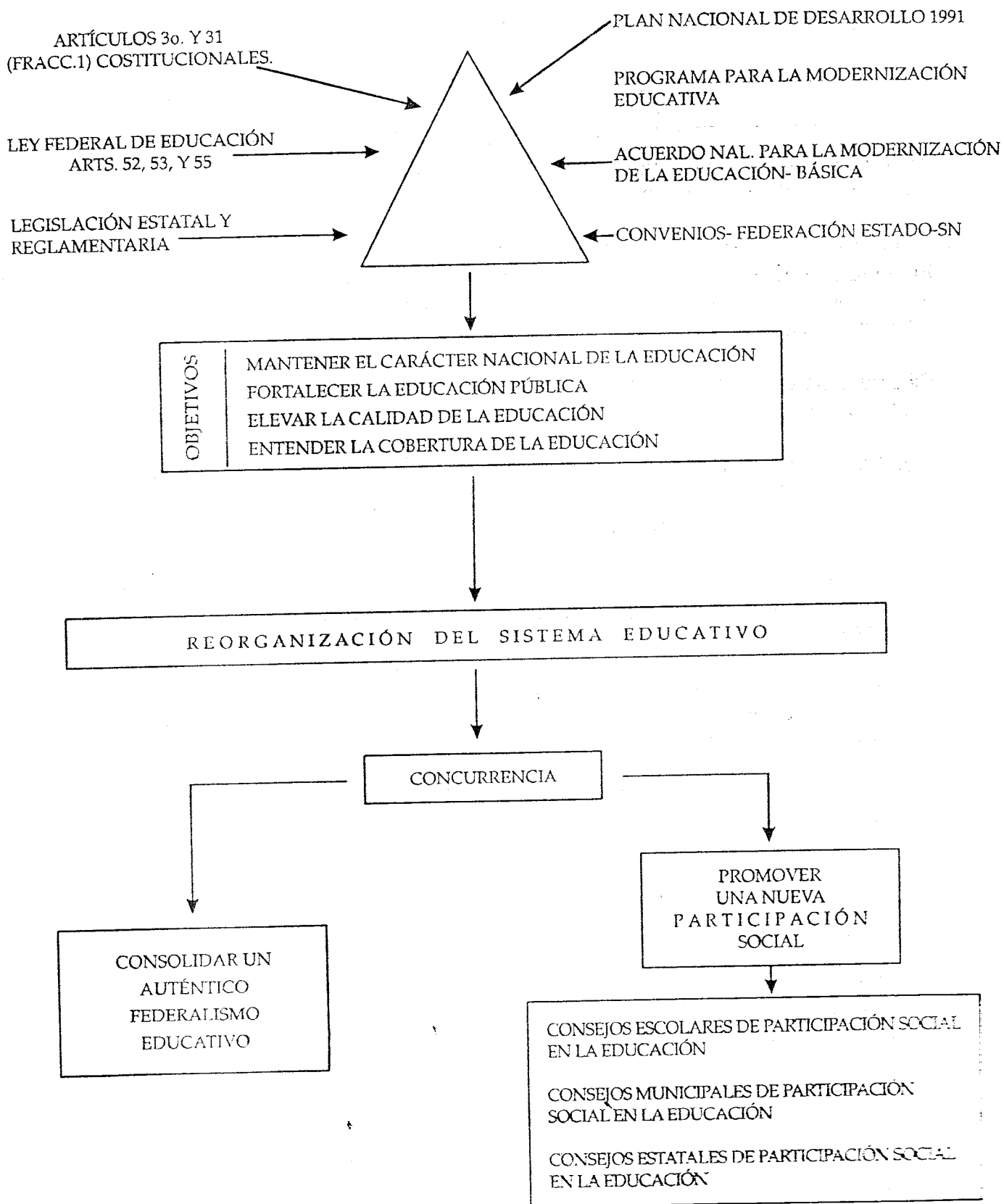
De cada uno de los rubros tratados en este documento, pueden desprenderse consideraciones que recogen la posición del Sindicato respecto de las reformas realizadas y los cambios que serán necesarios seguir implementando. Su participación como defensor de los derechos laborales de los maestros se extiende al diseño de alternativas que en gran parte han dado contenido a las actuales políticas educativas. Es por ello importante que sea en el interior de su estructura donde se generen debates académicos con los cuales puedan orientarse las acciones a seguir en la consecución de una educación de calidad.

matrícula del bachillerato creció a una tasa anual de 9.5%, en tanto que entre 1982 y 1986 bajó a un 5.4%. En los niveles superiores, también se presentó una disminución notable de la matrícula, ya que entre 1982 y 1988 creció sólo en un 24.7%, a diferencia del 112% que se dio entre los años de 1970 y 1976. Véase Guevara Niebla, Gilberto, comp. *La catástrofe silenciosa*. FCE, México, 1992, pp. 31-60.

³ Al final de este documento, se incluye el Anexo de Ejecución para promover la Participación Social en Educación, en el cual se amplía la información sobre estructura, funcionamiento y momentos de operación de los Consejos.



ANTECEDENTES



PROPÓSITOS

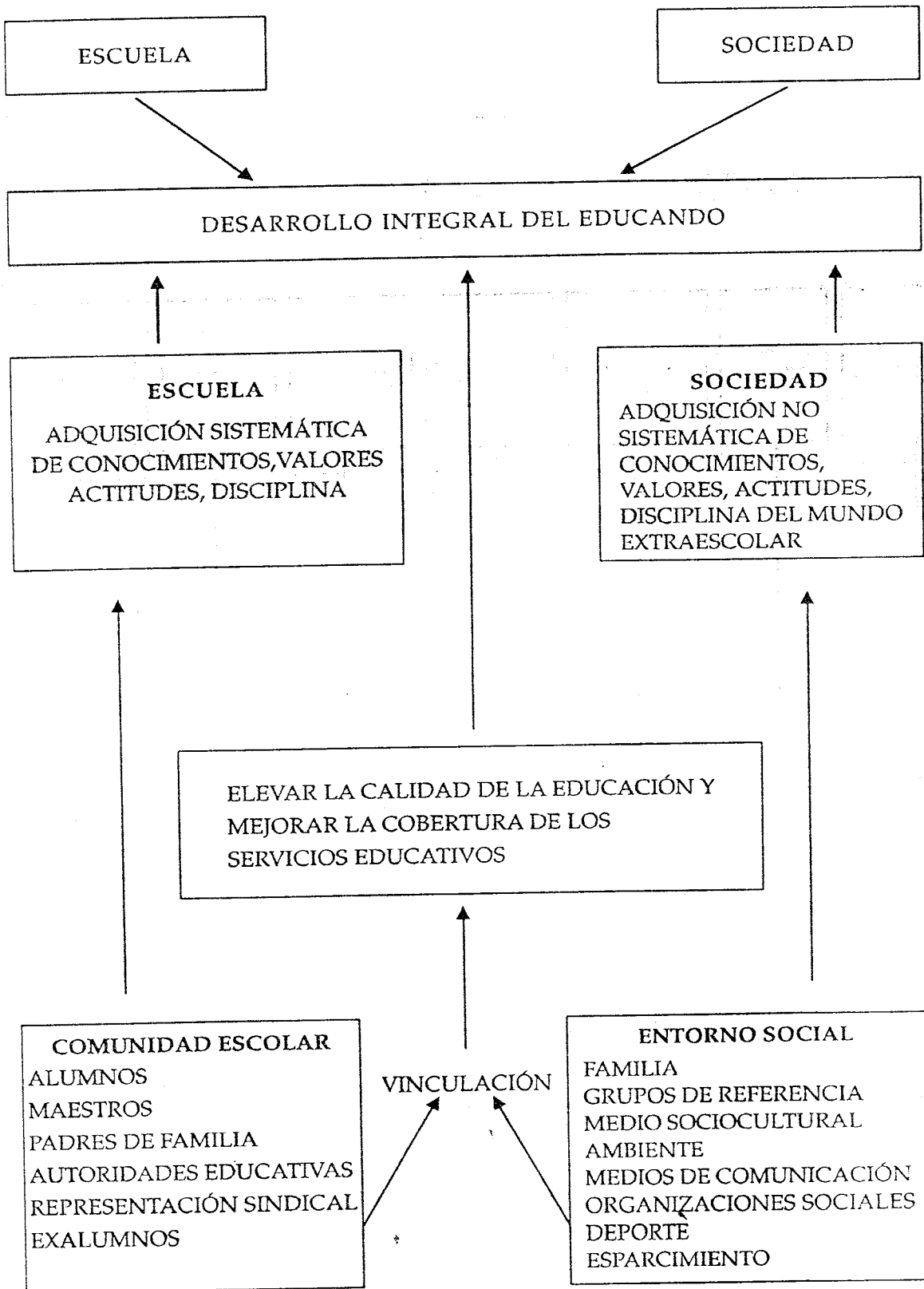
PARTICIPACIÓN SOCIAL



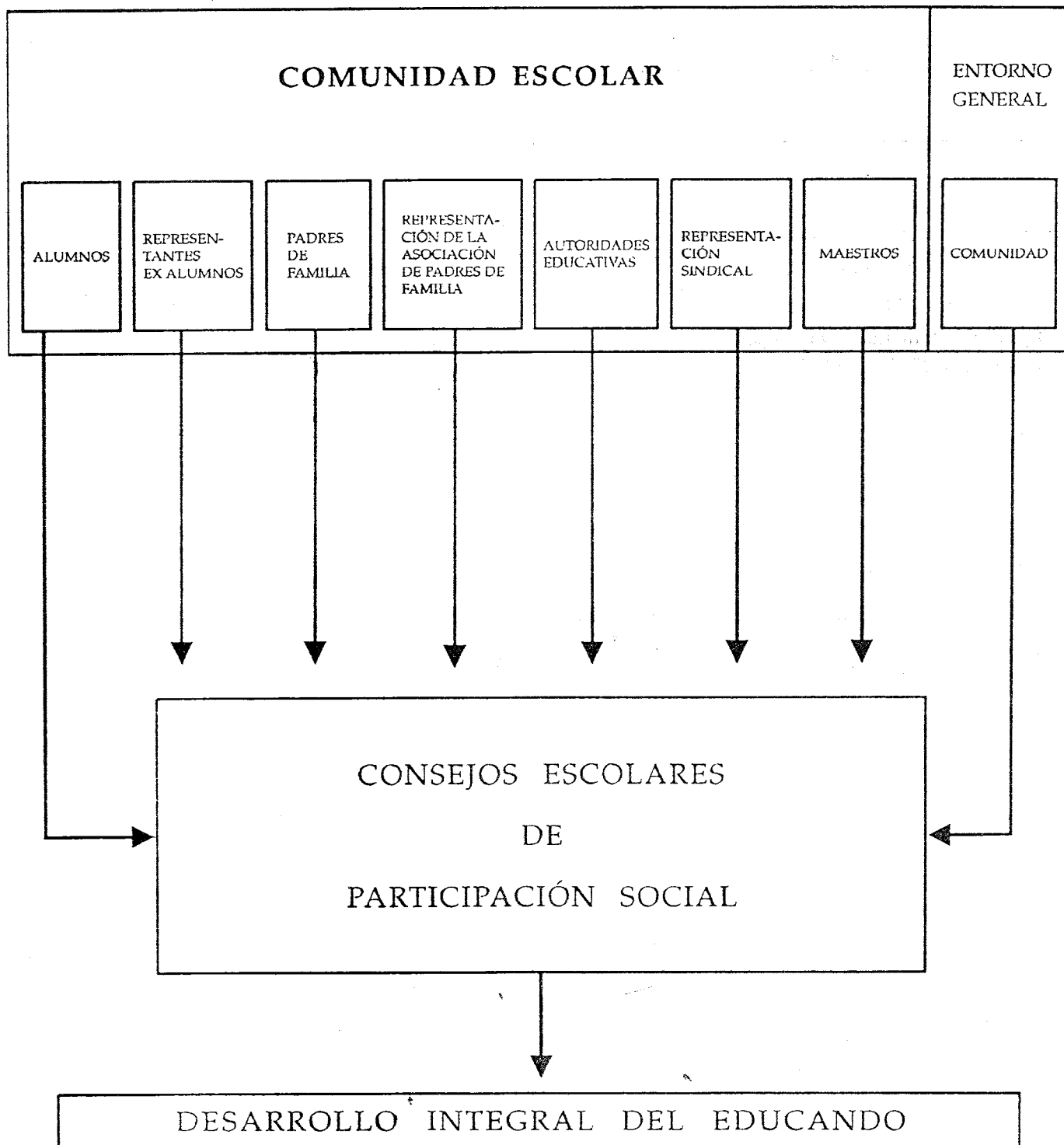
- ACRECENTAR LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA Y REVALORAR SOCIALMENTE EL TRABAJO EDUCATIVO
- ORGANIZAR UNA INSTANCIA DE APOYO A LA LABOR DEL MAESTRO, EL EDUCANDO Y LA ESCUELA, EN LA QUE SE ENCUENTREN REPRESENTADOS LOS DIVERSOS ACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y DE LA SOCIEDAD
- PROPICIAR UNA VINCULACIÓN MÁS ESRECHA ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD
- FORTALECER LA CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIALES DESDE LA ESCUELA; ASÍ COMO LA PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD
- FOMENTAR UNA COMUNICACIÓN MÁS DIRECTA Y FLUIDA ENTRE ALUMNO, MAESTRO, PADRE DE FAMILIA Y ESCUELA, CON LA COMUNIDAD
- FOMENTAR FORMAS DE APOYO HORIZONTAL ENTRE LAS FAMILIAS QUE COADYUVEN A REDUCIR LAS CONDICIONES SOCIALES ADVERSAS, QUE INFLUYEN EN LA EFICIENCIA TERMINAL DE LA EDUCACIÓN
- ESTABLECER UNA RED SOCIAL DE INTERÉS, MOTIVACIÓN Y APOYO EN TORNO A LA ESCUELA
- GENERAR CANALES Y MEDIOS DE INFORMACIÓN ACERCA DEL QUEHACER EDUCATIVO Y FOMENTAR EL INTERÉS Y EL CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD DE LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR
- IMPULSAR LA GESTIÓN, COLABORACIÓN Y APOYO EN MATERIA DE PARTICIPACIÓN SOCIAL ANTE LAS AUTORIDADES Y LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO
- FORTALECER EL COMPROMISO DE LA SOCIEDAD PARA CONTRIBUIR AL MEJORAMIENTO FÍSICO Y MATERIAL DE LA ESCUELA, SIN DEMÉRITO DE LA LABOR QUE EN ESTE ORDEN LE CORRESPONDE DESEMPEÑAR A LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS



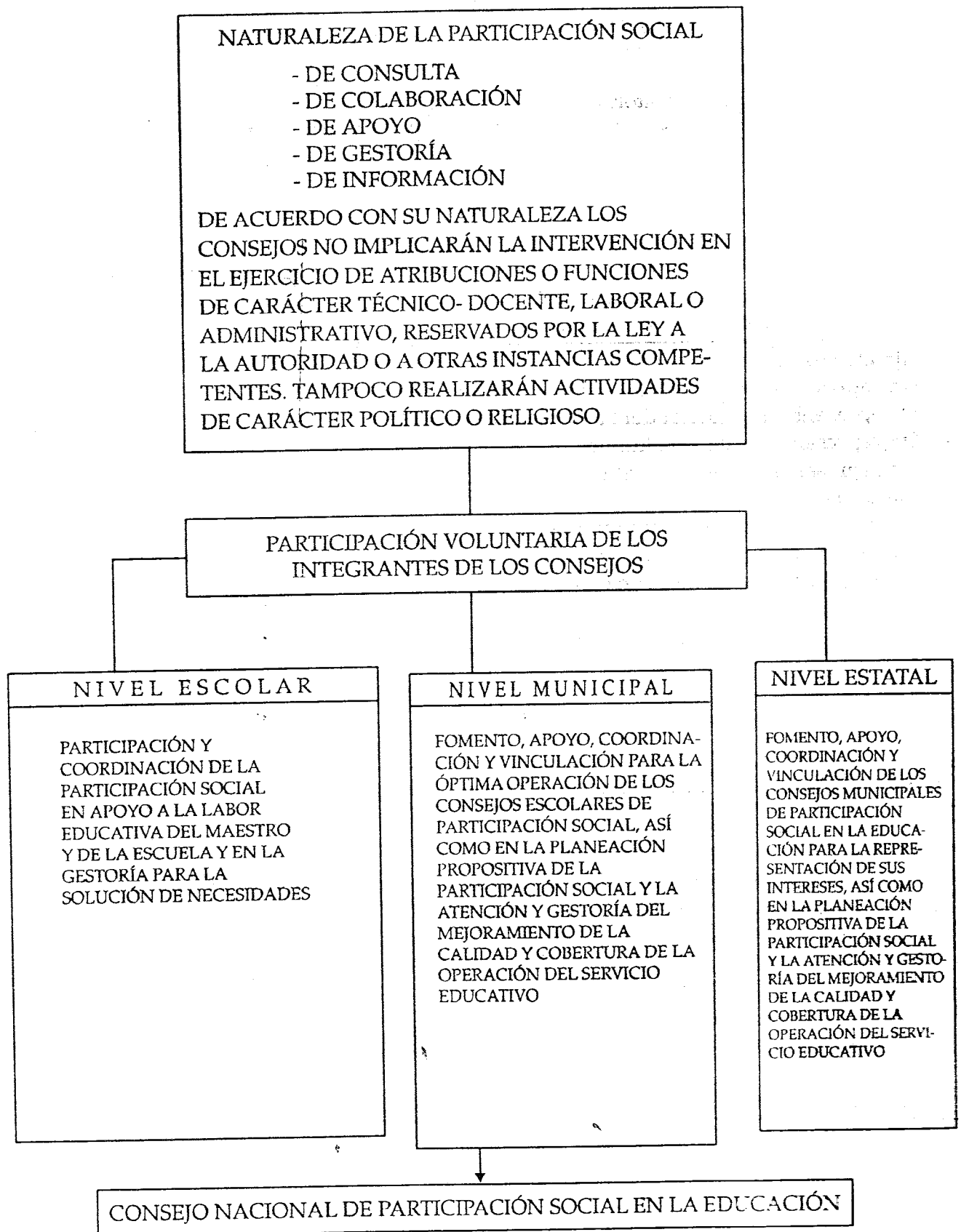
PARTICIPACIÓN SOCIAL



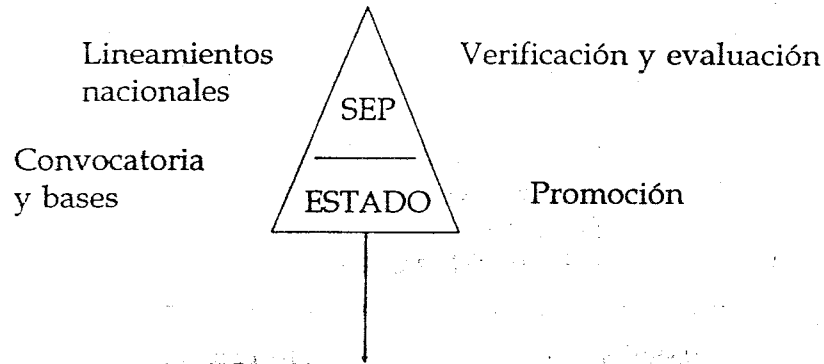
DELIMITACIÓN ESTRUCTURAL



VOCACIÓN DE LOS CONSEJOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL



INTEGRACIÓN



Consejos Escolares de Participación Social

- Director de la escuela
- Un representante de la Asociación de Padres de Familia de la escuela
- El representante sindical del SNTE en cada escuela
- Un representante de los alumnos
- Un representante de los ex alumnos
- Maestros
- Padres de familia de la comunidad escolar
- Miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela
- Invitados especiales, con derecho a voz pero no a voto

Consejos Municipales de Participación Social en la Educación

- Presidente municipal
- Síndico de Educación, cuando exista
- Un miembro designado por cada representación del SNTE, dentro del municipio
- Un representante de las Asociaciones de Padres de Familia de la escuela
- Directores de escuela
- Maestros distinguidos
- Supervisores
- Padres de familia de los Consejos Escolares
- Representantes de organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento de la educación
- Invitados especiales con derecho a voz pero no a voto



CONTINUACIÓN INTEGRACIÓN

Consejos Estatales de Participación en la Educación

- Gobernador del Estado
- Secretario de Educación Pública del estado o su equivalente
- El director del organismo descentralizado estatal en materia educativa
- Representantes de organizaciones sociales y miembros de la comunidad
- Un maestro distinguido por municipio o región
- Representantes de municipios o regiones (hasta tres)
- Un maestro representante por nivel educativo
- El Secretario General de la sección o secciones del SNTE en el estado, asistido por un maestro que forme parte de un Consejo Municipal
- Presidente de la Asociación Estatal de Padres de Familia
- Padres de familia participantes en los Consejos Municipales o por región
- Dos representantes de instituciones formadoras de docentes
- Invitados especiales, con derecho a voz pero no a voto

Consejo Nacional de Participación Social en la Educación

Dentro de cada Consejo, la representación de maestros, padres de familia y miembros de la comunidad, deberá comprender a un mínimo de 3 representantes en cada uno, pudiendo determinar un mayor número de participantes en coordinación con las autoridades educativas de cada entidad federativa.



OBJETIVOS

Consejos Escolares de Participación Social¹

- Fortalecer la comunicación e integración de los miembros de la comunidad escolar, para lograr el óptimo aprovechamiento e interrelación de sus actividades y la coordinación de sus funciones propias en beneficio del educando y en apoyo del maestro y del centro escolar.
- Estimular, promover y apoyar actividades extraescolares del educando que complementen y respalden la formación educativa que les imparte el maestro en los órdenes cultural, cívico, deportivo, productivo y social.
- Fomentar la participación y compromiso de los miembros de la comunidad en tareas de apoyo y colaboración con la escuela.
- Vincular las acciones de bienestar comunitario que beneficien el desarrollo de la escuela, en horarios extraescolares, salvo cuando la naturaleza de la actividad no lo permita.
- Establecer acciones de participación, coordinación y difusión necesarias para la protección civil y la emergencia escolar.
- Promover la superación de la comunidad escolar, mediante el reconocimiento a la participación social destacada de maestros, directivos, alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad.
- Conocer el Calendario Escolar y las actividades escolares y metas educativas con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización.
- Promover una más amplia participación social que genere niveles más altos de información acerca del quehacer educativo; alentar el interés familiar y comunitario por el desempeño del educando.
- Fomentar y fortalecer la participación de la escuela en actividades de la comunidad, asegurando la obtención de beneficios pedagógicos para los alumnos.
- Comprometer un espacio de vinculación creciente entre la formación del educando en la escuela y los procesos educativos no sistemáticos, en favor de la mayor relevancia de los sistemas de enseñanza y aprendizaje que competen directamente a la escuela.
- Apoyar los requerimientos de maestros y directivos de la escuela y contribuir a reducir las condiciones sociales adversas que influyen en la eficiencia terminal de la educación.
- Formular análisis, consultas y propuestas en materia de participación social, para apoyar el proceso educativo.
- Colaborar con la autoridad educativa en la realización de mejoras materiales que beneficien la labor educativa del maestro y la escuela, así como coordinarse en su caso con otras instancias de participación social.
- Gestionar ante el Consejo Municipal de Participación Social en la Educación, el Ayuntamiento local u otras instancias, mejoras a la escuela y a sus servicios educativos; estas actividades no implicarán intervención en asuntos de carácter técnico-docente, laboral o administrativo que sean competencia de otros organismos o autoridades educativas.
- Realizar la autoevaluación del Programa de Participación Social de la escuela e informar de sus resultados al Consejo Municipal de Participación Social en la Educación y a la comunidad escolar.

¹ Se promoverá su instalación y funcionamiento en todos los planteles de educación pública que imparten educación básica y se recomendará a las escuelas privadas de educación básica el establecimiento de un Consejo de Participación Social.



Consejos Municipales de Participación Social en la Educación¹

- Fortalecer la comunicación, integración y coordinación de las autoridades locales, maestros, directores, supervisores, padres de familia, representaciones del SNTE y de los Consejos Escolares, así como miembros de la comunidad municipal, en beneficio de una mejor calidad y cobertura de la educación en el municipio.
- Estimular, promover y apoyar actividades de intercambio, colaboración y participación interescolar en aspectos culturales, cívicos, productivos, deportivos y sociales.
- Formular análisis, consultas y propuestas en materia de participación social que contribuyan a mejorar la calidad y cobertura de los servicios educativos que se prestan en el municipio.
- Establecer la coordinación de las escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario y promover una adecuada vinculación con el desarrollo de las actividades escolares.
- Sistematizar elementos y aportaciones relativas a las particularidades históricas, geográficas y ecológicas del municipio que contribuyan a la formulación de los contenidos locales de los programas educativos, mismos que serán elevados a la consideración de la SEP, a través de la autoridad educativa estatal.
- Coadyuvar a nivel municipal, con el Programa de Protección Civil y Emergencia Escolar, y asegurar su adecuada difusión y realización.
- Promover la superación educativa en el ámbito municipal mediante certámenes interescolares y reconocimientos a la participación social de los planteles.
- Conocer las estadísticas, metas y avances de los programas educativos en el municipio y apoyar la ampliación de los servicios educativos en función de la demanda social no satisfecha, así como las mejoras pertinentes a los planteles ya establecidos.
- Fomentar la participación y compromiso de la comunidad municipal en tareas de apoyo y colaboración con las actividades escolares del municipio.
- Promover actividades de orientación, capacitación y difusión dirigidas a padres de familia y tutores para que cumplan cabalmente con las obligaciones que les señala el Artículo 31 constitucional.
- Contribuir a la obtención y canalización de fondos, equipamientos y material de apoyo didáctico complementarios para apoyar las necesidades del sistema escolar a nivel municipal y los requerimientos de sus maestros y directivos escolares, sin menoscabo de la responsabilidad que le corresponde a las autoridades educativas.
- Gestionar ante el Consejo Estatal de Participación Social en la Educación, el Ayuntamiento local u otras instancias, la atención a necesidades de servicios públicos vinculados al sistema escolarizado.
- Sistematizar los informes de autoevaluación de los Consejos Escolares e integrar el correspondiente a nivel municipal, así como informar de sus resultados al Consejo Estatal de Participación Social en la Educación y a la comunidad municipal.
- Llevar el registro actualizado de los Consejos Escolares de Participación Social, asentando las fechas de instalación y renovación en su caso, así como los coordinadores y secretarios técnicos electos en cada caso.

¹ En el Distrito Federal. La Secretaría de Educación Pública como responsable de la prestación de los servicios de educación básica promoverá el establecimiento de Consejos, en los mismos términos de los lineamientos de participación social, en cada una de las circunscripciones delegacionales, adecuando su integración según corresponda a la división política, organización administrativa de los servicios educativos y a la estructura de la representación del SNTE en el propio Distrito Federal.

En el caso de que la densidad escolar, o extensión territorial de los municipios o delegaciones así lo requieran, podrán establecerse Consejos por zona escolar, con la estructura que determinen los Consejos Municipales o delegaciones respetando en todo caso los lineamientos generales de participación social.



Consejos Estatales de Participación Social en la Educación

- Promover y apoyar la comunicación y coordinación entre autoridades educativas, directivos, maestros, padres de familia, representación del SNTE y organismos de representación social para propiciar una mejor vinculación de las acciones de participación social con las prioridades del Sistema Educativo Estatal.

- Fomentar la organización y participación social en el estado para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y su cobertura.

- Conocer los programas, metas y avances educativos en el Estado con el objeto de coadyuvar con las autoridades e instancias competentes a su óptima consecución, cuando así se le solicite.

- Formular análisis, consultas, propuestas y acciones en materia de participación social, así como evaluar los resultados de las mismas.

- Sistematizar los elementos y aportaciones relativas a las particularidades históricas, geográficas y ecológicas de la entidad, que contribuyan a la formulación de contenidos estatales, para presentarlos a la consideración de la SEP, a través de la autoridad educativa estatal.

- Conocer las demandas y necesidades que emanan de la participación social a través de los Consejos Escolares y Municipales, conformando los requerimientos a nivel estatal y gestionar ante las instancias competentes su resolución y apoyo.

- Promover la superación del sistema educativo mediante el estímulo y reconocimiento a la participación social de los municipios, escuelas, alumnos, maestros, directivos y otros miembros de la sociedad.

- Promover y apoyar el desarrollo de actividades extraescolares de carácter cultural, cívico, de investigación, productivo, deportivo y de bienestar social.

- Coadyuvar a nivel estatal, con el Programa de Protección Civil y Emergencia Escolar, y asegurar su adecuada difusión y realización.

- Gestionar y promover la obtención de fondos para el fomento de la participación social y apoyos extrapresupuestales, complementarios para la atención de requerimientos prioritarios del sistema educativo estatal, sin menoscabo de la responsabilidad que en este orden le corresponde a las autoridades educativas.

- Corresponde a los Consejos Estatales de Participación Social en la Educación, llevar el registro actualizado de los Consejos Municipales, en dichos registros se asentarán la integración de los Consejos, las fechas de instalación y renovación de los mismos, así como los coordinadores y secretarios técnicos electos en cada caso.

Consejo Nacional de Participación Social en la Educación

Derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se promoverá el establecimiento de una instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo, gestión e información, en la que se encuentren representados los grupos y sectores vinculados a la educación, para propiciar la articulación nacional de actividades en materia de participación social, congruente con los criterios definidos en los presentes lineamientos.



FUNCIONAMIENTO

- Los calendarios y procedimientos específicos para la integración de los consejos serán difundidos mediante convocatoria emitida por las autoridades educativas de cada entidad federativa y las secciones sindicales del SNTE en cada estado, apegándose a estos lineamientos generales acordados por la SEP y el SNTE.
- Para promover la instalación e integración de los Consejos en su fase inicial fungirán como coordinadores de los mismos: el director de la escuela para el caso de los Consejos Escolares, el presidente municipal para los Consejos Municipales, y la autoridad educativa estatal o de la SEP para los Consejos Estatales de Participación Social en la Educación. En estos casos, los coordinadores desempeñarán sus funciones durante el primer periodo semestral a partir de la instalación de los Consejos y, con posterioridad a ello, desempeñarán la Presidencia Honoraria de los mismos.
- Para el desarrollo de sus funciones, cada Consejo Escolar elegirá de entre sus miembros, semestralmente y en forma rotativa a un coordinador, quien conducirá las sesiones de trabajo y representará al Consejo ante otras instancias de participación social; en el caso de los Consejos Municipales y Estatales se seguirá el mismo procedimiento, pero la duración en el cargo de coordinador será anual.
- Semestralmente cada Consejo designará a un Secretario Técnico, electo en forma rotativa de entre los integrantes del propio Consejo, corresponderá al Secretario Técnico elaborar las actas que se sometan a la aprobación del órgano de participación social y llevar el registro de los acuerdos adoptados.
- Cada Consejo sesionará con la presencia de los miembros asistentes, las decisiones se adoptarán por la mayoría de los votos presentes y el coordinador, en caso de empate, tendrá voto de calidad.
- Cada uno de los Consejos elaborará su propio programa de sesiones, de seguimiento de asuntos y de acuerdos; sin embargo, será necesario que éstos sesionen cuando menos en forma bimestral; las sesiones siempre serán abiertas y públicas.
- Las convocatorias para las sesiones ordinarias y extraordinarias serán emitidas oportunamente por el coordinador a través del Secretario Técnico del Consejo.
- En el caso de escuelas unitarias, bidocentes o incompletas, así como de los planteles establecidos en áreas rurales o de difícil acceso, el maestro o autoridad responsable establecerá la adecuación de estos lineamientos a las características de la localidad y a la estructura de la escuela, de acuerdo con la promoción que para este efecto realice la autoridad educativa de cada entidad federativa.
- La renovación de los Consejos se efectuará anualmente, al inicio de cada ciclo escolar, pudiendo haber continuidad de sus integrantes si se apegan a los lineamientos de participación.
- Los representantes de las Asociaciones de Padres de Familia, maestros, representantes sindicales, comunidad escolar, supervisores y otras instancias o grupos participantes en los Consejos serán elegidos por sus organizaciones o grupos de procedencia y acreditados oportunamente ante el coordinador del Consejo.



- Los representantes de la comunidad podrán ser propuestos por miembros del Consejo de entre las organizaciones, personas o grupos sociales, culturales o deportivos, interesados en el desarrollo educativo de la escuela, municipio o entidad federativa, previa anuencia de los postulados, las propuestas relativas deberán ser registradas por el coordinador en funciones de cada Consejo, los demás miembros del Consejo conocerán de dichas propuestas para elegir dentro de las mismas a quienes deban participar en el Consejo.

- La sesión en la que se lleve a cabo la elección del coordinador, secretario técnico y representantes de la comunidad en cada Consejo, se realizará con un mínimo de las dos terceras partes de sus miembros, y se elegirá con por lo menos dos terceras partes de los votos asistentes del Consejo que corresponda mediante voto secreto.

- Los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación efectuarán su primera sesión anual a más tardar a los primeros treinta días después de iniciado el ciclo escolar.

- Los Consejos Municipales de Participación Social en la Educación efectuarán su primera sesión anual a más tardar a los cuarenta y cinco días de iniciado el ciclo escolar.

- Los Consejos Estatales de Participación Social en la Educación efectuarán su primera sesión anual a más tardar a los sesenta días de iniciado el ciclo escolar.



Tema 2. La relación escuela-padres de familia.

LECTURA:
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA EDUCACIÓN DE PADRES DE FAMILIA*

PRESENTACIÓN

La autora presenta algunos de los elementos centrales del proceso de investigación práctico-teórico que se desarrolló con maestros, padres de familia y alumnos de la escuela primaria "Justina González Martínez" en la colonia La Pastora, en el Cerro del Chiquihuite en el Distrito Federal, entre 1989-1991.

El trabajo es una muestra de un modelo de intervención que se realiza desde un enfoque psico-comunitario del cual se resaltan tres ejes:

- 1) El papel del inconsciente y de lo afectivo.
- 2) La práctica como objeto de conocimiento.
- 3) El papel de la escuela como gestora de nuevos valores y actitudes en el desarrollo de la comunidad.

De la lectura vale recuperar la estrategia y/o el dispositivo que se instrumenta para desarrollar, no sólo el proceso de investigación sino las propuestas de trabajo concreta con los niños, maestros y padres de familia.

* Laura Rebeca Pérez. "Hacia la construcción de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia". México, UPN, mimeo, 1992. 12 p.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA EDUCACIÓN DE PADRES DE FAMILIA

Aquí presento algunos de los elementos centrales del proceso de investigación práctico-teórica que, de 1989 a 1991, tuvimos oportunidad de desarrollar con maestros, padres de familia y menores de la escuela primaria "Justina González Martínez" (Colonia La Pastora, en el cerro del Chiquihuite). Con base en su sistematización y teorización en proceso, propongo elementos de trabajo y reflexión para la formación de maestros en servicio y para la educación de padres de familia ligada a la educación de adultos, como vías para estrechar la relación escuela-comunidad y favorecer la participación de los sujetos.

Resalto tres ejes principales:

1. La importancia y manejo de lo afectivo e inconsciente en procesos de conocimiento y de cambio en general y en zonas urbano-marginadas en particular.
2. La viabilidad de asumir la práctica como objeto de indagación con los docentes, para analizar su papel frente a la realidad socio-cultural de los alumnos.
3. La posibilidad de ampliar la influencia educativa de la escuela primaria hacia la comunidad, mediante programas de educación a los padres de familia ligados a la educación de adultos.

Expondré brevemente la organización del proceso para después analizar algunos de los avances y dificultades y, sugerir lineamientos de trabajo.

ORGANIZACIÓN DEL PROCESO:

La finalidad principal de esta etapa práctico-teórica fue acercarse a conocer la problemática

familiar, social y cultural de menores escolares de una zona urbano-marginada y, elaborar como opciones de cambio un "Programa de educación con padres de familia" y un "Seminario-taller de formación con maestros en servicio".

El objeto de estudio ha sido descubrir, en la práctica, espacios, principios y metodologías para favorecer la participación de los sujetos (maestros, padres de familia y menores) en el proceso de indagar su realidad cotidiana para transformarla en lo posible y deseable.

Centramos la atención en el análisis de los avances y dificultades para gestar procesos de pensamiento propio, creativo y participativo en un contexto prioritariamente transmisivo como es la escuela primaria.

El reto fundamental ha sido crear espacios donde maestros, padres de familia y menores escolares tomen como objeto de estudio su propia realidad escolar y comunitaria para cambiarla, asumiendo la teoría y los libros como aporte para el conocimiento de lo concreto problematizado. ¿Cómo impulsar este proceso?, ¿cuáles son los avances y limitaciones?

Elaboramos una propuesta de Investigación Acción Participativa que retoma la Pedagogía de la pregunta de Freire, Psicoanálisis y Psico-comunidad, como intento de abordar aspectos educativos, epistemológicos, políticos, afectivos e inconscientes presentes en todo proceso de conocimiento.

Desarrollamos el trabajo de campo siguiendo tres líneas principales:

1. Con maestros, en Seminario-taller para favorecer su participación activa y crítica en la investigación de la problemática sociocultural de sus alumnos, y construir opciones educativas hacia los padres de familia.
2. Con madres y padres de familia mediante la aplicación de una encuesta, estudios de caso y talleres para indagar, con ellos, su realidad objetiva y subjetiva. La problemática captada la sintetizamos en un "Programa de educación a los padres", que contuvo siete temas.
3. Con menores escolares a través de dibujos, estudios de caso, talleres, representaciones teatrales y trabajo corporal con el propósito de dar lugar a su expresión y aporte al proyecto en dos sentidos: uno, en el conocimiento de la problemática, y, dos, como elementos de desafío a la reflexión de los adultos.

Abordaremos únicamente el proceso de educación-investigación con maestros y padres de familia.

Seminario-taller con maestros de grupo

Como espacio simultáneo de investigación y formación, el Seminario-taller tuvo como objetivos:

1. Brindar un espacio de seguridad afectiva a los maestros, mediante la constancia de Objeto de afecto (investigadora primero, investigadores después) que, con base en parámetros fijos de hora y lugar (en analogía con el psicoanálisis) favoreciera establecer un límite a la demanda y una mínima elaboración de lo afectivo e inconsciente revivido en el contacto con una realidad dolorosa: la marginación.
2. Hacer explícito el marco teórico-metodológico del proyecto, para que su comprensión crítica favoreciera la conducción colectiva del proceso.
3. Construir, lo más colectivamente posible, la investigación: sus fines, metas, organización, método, instrumentos, evaluación y propuestas de cambio.

El punto central era organizar el proceso educativo con los maestros de tal forma que se constituyese en una invitación y desafío para estudiar su práctica, mediante la reflexión e indagación de su papel en la producción de lo cotidiano, tomando la teoría como aporte para investigar y recrear alternativas a la problemática. Es decir, el reto era y es que los maestros.



antes objetos depositarios y depositadores de planes y programas de estudio, se fueran asumiendo cada vez más como sujetos frente al proceso educativo.

En los dos años que trabajamos semanalmente en el Seminario-taller con los maestros, hoy podemos distinguir cuatro etapas:

1. La comprensión inicial del proyecto y el deseo de participar en él. En esta etapa trabajamos sobre las expectativas y fantasías para definir metas cercanas a lo posible, los lineamientos generales, y algunas acciones de investigación como fueron una encuesta a padres y un taller con madres de familia (participando los maestros en la elaboración, aplicación y análisis de los instrumentos).
2. La formación de los maestros acerca de los temas del "Programa de educación con padres", con el propósito de que participaran en su conducción.
3. La comprensión del marco teórico-metodológico (con énfasis en la pedagogía de la pregunta y el psicoanálisis), para propiciar su análisis crítico y la conducción colectiva del proceso.
4. La construcción colectiva de un programa de estudios para el Seminario-taller. Propusimos a los maestros tomar en sus manos y en su cabeza, la problemática que enfrentan en su labor, para detectar sus necesidades de conocimiento y elaborar un programa acorde con sus intereses y condiciones. Éste resaltó el papel del maestro como eje central de reflexión, tomando en cuenta los aspectos: emotivo-cognitivo, ideológico-político, educativo-investigativo y el contexto de marginación.

Proceso investigativo-educativo con los padres de familia

La estrategia de conformar un comité de maestros y padres de familia para colaborar en la investigación, no fue posible debido a la negativa de los docentes. Trabajamos con cada sec-

tor (por separado) proponiendo como objeto de indagación, la problemática familiar, social y cultural de los menores —trasfondo del rendimiento académico— con el fin de que su estudio alumbrara temas significativos para el proceso educativo con los adultos responsables.

El momento propiamente investigativo con los padres implicó:

1. La aplicación y análisis de una encuesta a 135 padres de familia, acerca de sus condiciones de vida, escolaridad, problemas familiares y comunitarios.
2. Estudios de caso, mediante entrevistas a los padres y diagnóstico psicológico de "niños problema".
3. Talleres de reflexión con madres de familia para indagar con ellas sus conflictos principales y la manera de pensarlos y abordarlos.

De esta forma nos percatamos de que los habitantes de la colonia La Pastora carecen de agua y servicio de limpieza regular. Prevalece un ambiente de alcoholismo, drogadicción y pandillerismo en la población masculina. Aunque el hombre asume la manutención del hogar, por lo general, se percibe en las mujeres una sensación de soledad, abandono, desesperanza y frustración. Por el hacinamiento en que viven, carecen de intimidad indispensable para la construcción de la personalidad. La incomunicación aparece como el problema principal que refieren las mujeres. Predomina una cultura de machismo, violencia, dominación y dependencia en varios sentidos.

La mayor parte de los padres de familia laboran como obreros, empleados o en algún oficio (86%). Incluidas las madres de familia, el 94% tiene una escolaridad que fluctúa entre analfabetismo y secundaria incompleta.

A partir de esta problemática captada, elaboramos, realizamos y evaluamos un "Programa de educación con padres" que incluyó los siguientes temas:

1. "La familia, la comunidad y la educación de los hijos", con el propósito de presentar



- en forma sistematizada un análisis de la problemática y, brindar orientaciones.
2. "Desarrollo del niño".
 3. "Alcoholismo y drogadicción".
 4. "Familias incompletas", donde abordamos la situación de las madres solteras, la separación y el abandono.
 5. "Sexualidad: maternidad/paternidad responsables".
 6. "SIDA: una enfermedad prevenible".
 7. "La escuela y la educación de los hijos", que pretendió constituir un espacio para la evaluación del proceso, por parte de los padres de familia.

El proceso educativo con los padres buscó el movimiento del pensamiento concreto-abstracto-concreto. Utilizamos diversas técnicas: sociodramas y dibujos elaborados por los alumnos, películas, gráficas, testimonios como punto de partida para la reflexión de los adultos acerca de sí mismos, para que al tomar distancia de la propia situación y analizar el papel que en ella asumimos, surgiera la sensación y esperanza de un cambio posible, lo "inédito viable" en Freire. En otras palabras, partíamos de la "inmersión" para "emerger", e "insertarnos en forma distinta".

La asistencia, interés y participación de los padres en el desarrollo de los temas, fue tomado como criterio para valorar el carácter significativo de los mismos. Logramos una asistencia que fluctuó entre 80 y 154 adultos y jóvenes familiares.

En un segundo momento, pretendimos profundizar la investigación para analizar con mayor claridad el "universo vocabulario" de la comunidad, y con ello estudiar su cultura. Pasar de los "temas significativos" a la precisión de "palabras generadoras", porque en el lenguaje, los hombres y las mujeres sintetizamos nuestra forma de pensar, sentir y decir nuestro mundo.

Los círculos de cultura unidos a la alfabetización y a la primaria y secundaria abiertas serían un espacio para ahondar el análisis en el "Programa de educación con los padres", y vincular así dos niveles del proceso educativo: la refle-

xión de actitudes, sensaciones y relaciones, y, el de la palabra escrita.

No fue posible ensayar esto último, debido a la falta de tesis, prestadores de servicio social y/o miembros de la comunidad que se comprometieran con nosotros en este esfuerzo.

ANÁLISIS

En virtud de que está en proceso de sistematización y teorización de la práctica investigativo-educativa, únicamente abordaré algunos de los avances y dificultades para lograr la participación de los sujetos, y resaltaré tres ejes de reflexión y de trabajo para la formación de maestros en servicio y la educación con padres de familia en zonas urbano-marginadas. Me aproximaré al análisis en orden inverso a la prioridad otorgada a los actores educativos.

Con los menores escolares, alcanzamos una participación que rebasó lo previsto en lo cualitativo y cuantitativo, ya que de ser considerados "depositarios" e "informantes", fue posible abrir espacios de reflexión sobre su problemática, en los que expresaron la riqueza y complejidad de sus vivencias para proponerlas como objeto de reflexión a los adultos responsables de su educación: supervisora, director, maestros y padres de familia.

Los dibujos de todos los alumnos, sus reflexiones, actuaciones, comportamientos, actitudes y preguntas mostraron —con el lenguaje inconsciente de su cuerpo y con sus palabras— una problemática compleja, y resaltó a los adultos (incluidos nosotros) que ellos querían, necesitaban y podían ser tomados en cuenta.

Descubrimos que elaborar formas concretas acerca de cómo se representan su mundo y reflexionar a partir de ellas, es una forma viable para trabajar en el aula, favorecer pensamiento propio, crítico, creativo y participativo, y, avanzar a un cambio en la relación maestro-alumno, alumno-alumno y menores-padres de familia.

Con los padres de familia, es importante destacar que, si bien no fue posible que se comprometieran en el impulso y evaluación del



proyecto en su conjunto y/o en la elaboración de representaciones concretas de su vida, logramos una asistencia importante a las actividades del "Programa de educación con padres" (fluctuó entre 80 y 154). En general, mostraron una actitud "receptiva" elaborando con ansiedad múltiples preguntas concretas para saber cómo resolver sus problemas cotidianos con los hijos y cónyuges. Contestaron siempre y favorablemente la "hoja de comentarios a la actividad educativa" y apoyaron en aspectos operativos como colocar cortinas oscuras para proyectar una película. Mostraron interés para que la escuela continuara con estas "pláticas tan necesarias" e impulsara la alfabetización, primaria y secundaria para adultos con el fin de "apoyar mejor a los hijos en sus tareas".

Sin dejar de tomar en cuenta las condiciones objetivas de vida en las zonas urbano-marginadas, pensamos que la actitud prioritariamente "pasivo-receptiva" de los padres de familia frente a un programa que la escuela extiende a la comunidad, puede estar relacionada con la ubicación de los marginados en las relaciones institucionales en general, y con la organización del saber y el poder en la escuela, en particular.

Consideramos importante continuar estudiando la dependencia que en varios sentidos se expresa en las zonas marginadas, el efecto de la carencia y la insuficiencia de espacios para la simbolización de lo afectivo. Ellos son importantes para analizar los procesos de identificación, proyección, sometimiento y rebeldía en los procesos de conocimiento y de cambio en zonas pobres. Nos parece que estos elementos son centrales cuando se pretende impulsar procesos participativos con personas marginadas de la mayor parte de beneficios sociales.

Con los maestros de grupo, fue posible captar su interés y deseo para trabajar voluntariamente en el proyecto. En 1989, la planta completa de profesores (11) colaboró en el proceso y asistió semanalmente al Seminario-taller. En septiembre de 1990, cambió la planta docente por motivos personales y por el inicio del programa de "Jornada completa". De los nue-

vos profesores, sólo uno se comprometió en los trabajos del proyecto, y del anterior grupo participante, continuaron colaborando los que permanecieron en la escuela, siete en total.

A pesar de la sobrecarga de trabajo, los bajos salarios, el énfasis que da la organización escolar a lo cívico y a lo festivo y la ausencia de valor escalafonario de este Seminario-taller, un grupo de maestros se comprometió con el proyecto, asistiendo al seminario e impulsando las diversas actividades del proceso investigativo-educativo: citar a los padres de familia, aplicar una encuesta, analizar sus resultados, preparar los temas del "Programa de educación con padres" y participar en la planeación y evaluación del proceso en su conjunto.

La participación en el Seminario-taller como espacio simultáneo de investigación-educación fue paulatina, difícil, creciente y contradictoria. En un primer momento, el esfuerzo de los maestros se centró en la comprensión del proyecto y del lenguaje teórico-metodológico que sustenta el análisis de la problemática y la propuesta de trabajo. Logramos un "acercamiento" teórico al problema de estudio, partiendo de las observaciones y conocimiento empírico de los maestros y estableciendo su "relación" con los conceptos teóricos. Reformulamos la finalidad, metas y organización del trabajo.

En un segundo momento, la participación de los maestros se ubicó en diversos niveles: 1) en el plano de lo concreto, donde los maestros mostraron gran capacidad para planear, organizar y preparar las diversas acciones (encuestas, actividades con los alumnos y padres, etc.); 2) en la reflexión de lo empírico, a través de las "evaluaciones colectivas del proceso", donde percibimos capacidad de los docentes para identificar avances y problemas a superar y hacer una valoración del propio papel asumido; y 3) en la comprensión de la teoría, observándose capacidad de síntesis y exposición ordenada de las ideas centrales de un autor, pero dificultad para establecer su relación con la práctica cotidiana.

Valoramos que el Seminario-taller permitió asimilar el significado de "estudiar la práctica



transformándola", lección freiriana que no puede aprenderse sino en un proceso práctico-teórico. Sin embargo, reconocemos que no fue posible con los maestros "teorizar la práctica", pues éste es un proceso complejo que supone la comprensión y apropiación críticas de los conceptos-lenguaje, su utilización como medio para pensar y no sólo para comunicar la práctica. Proceso intelectual contradictorio al carácter predominantemente transmisivo de la escuela actual.

En otro orden, es pertinente hacer énfasis en los lazos afectivos entre los maestros, pues según nuestras observaciones, forman grupos de cohesión similar a la familiar, prestándose solidaridad y exigiendo cierta fidelidad y acuerdo al interior. Las relaciones de liderazgo y rivalidad tienen que ver con aspectos de índole laboral, sindical, académico y afectivo.

Nos parece necesario profundizar en el conocimiento de los procesos de identificación, proyección, sometimiento y rebeldía en la educación en general, y en zonas urbano-marginadas, en particular. Identificar claramente los mecanismos de apertura y de cierre de un proyecto, sobre todo considerando las cargas afectivas (conscientes e inconscientes) hacia el proyecto y su coordinación.

La imagen del maestro y del investigador (a) es un eje central de análisis, pues el papel que asume cotidianamente no sólo tiene que ver con lo objetivo de la realidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con base en el análisis hasta ahora realizado acerca del proceso de investigación-educación en escuela "Justina González Martínez", propongo tres ejes de trabajo y reflexión para la formación de maestros y la educación con padres en zonas urbano-marginadas.

1. Lo afectivo e inconsciente

Diferentes aspectos de la práctica aquí esbozada, permiten entrever la importancia de consi-

derar e investigar la expresión inconsciente y consciente de los sujetos en procesos que buscan desentrañar su papel en la producción de lo cotidiano, para transformarlo. Esto puede hacerse a través de diversos recursos:

- Asumir como eje central de reflexión el papel del maestro y del investigador (a) frente al conocimiento y en la realidad inmediata. Formular preguntas acerca de la relación entre el tema y el autor (a), el proyecto y la historia, el Sujeto y el Objeto de conocimiento.
- Hacer un "diario de campo" que no sólo recupere la observación de lo que acontece alrededor, sino sobre todo, que permita expresar lo que sucede en el mundo emotivo de los investigadores al aproximarse a su objeto, y favorezca su análisis.
- Contar con supervisión psicoanalítica, si es posible, para favorecer la elaboración de la angustia implicada en lo incierto y en la creación de lo nuevo, así como de los afectos y mociones revividas en el contacto con el dolor y con experiencias carentes de límites precisos.
- Establecer, en el trabajo comunitario, "dispositivos" que propicien un límite a la demanda, la diferenciación de la problemática del investigador y de la de la comunidad, y la elaboración de afectos por parte de ambos. El enfoque de Psicocomunidad, utiliza para este fin, parámetros fijos de hora y lugar, en analogía con el psicoanálisis.

2. La práctica como objeto de estudio

Favorecer pensamiento propio, crítico, creativo y participativo requiere construir espacios, principios y metodologías que estimulen la formulación de preguntas a partir de la realidad, para resolver problemas.

Esta es una contradicción que enfrenta la escuela actual centrada en el aprendizaje mecánico de contenidos organizados en textos.

El proceso investigativo-educativo aquí planteado permite entrever la viabilidad para



desarrollar procesos de conocimiento y de cambio en la escuela primaria, tomando como objeto de estudio la propia práctica, para que la comprensión crítica del papel que asumimos en su producción, permita su superación.

Resaltamos como espacios posibles: el Seminario-taller con maestros, los talleres de reflexión con alumnos y la educación con padres de familia ligada a la educación de adultos. Estas son modalidades que, aún con límites, favorecen el cuestionamiento de los sujetos y el deseo de estudiar a partir y para la vida.

Es necesario profundizar en la epistemología que sustentaría procesos simultáneos de investigación-educación en la escuela, buscando pensamiento propio, crítico, creativo y participativo.

3. Relación escuela-comunidad

Elevar la calidad de la educación mexicana implica abordar diversos problemas y aspectos interrelacionados. La pertinencia de los contenidos, la amplitud en la cobertura, el desempeño académico y la participación en procesos educativos son, entre otros, aspectos de particular relevancia.

Nuestro trabajo permite visualizar la posibilidad de impulsar, desde la escuela primaria, procesos investigativo-educativos que aborden

la problemática familiar, social y cultural de los alumnos para elaborar alternativas.

Es importante resaltar:

- La figura social del maestro en zonas urbano-marginadas y su papel frente a los padres de familia.
- La viabilidad de que los docentes se comprometan en la investigación de la problemática de sus alumnos y en el impulso de actividades educativas hacia y con los padres de familia.
- La posibilidad de construir, realizar y evaluar programas de educación con los padres que sintetizen, en temas, su problemática existencial.
- El carácter motivante de un programa educativo con los padres para generar el deseo e interés por la alfabetización, primaria y secundaria abiertas y, la posibilidad de vincular la palabra escrita con la reflexión de lo existencial.

Concluimos este trabajo señalando la necesidad de continuar investigando y creando espacios, principios y metodologías que favorezcan la participación de los sujetos en el estudio de su realidad y en la elaboración de alternativas educativas.

México, D. F., noviembre de 1993



Tema 3. Escuela, Derechos humanos, Educación ambiental y Salud pública.

LECTURA: CÓMO EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS*

PRESENTACIÓN

El debate que nos presenta Gil Cantero se inicia al intentar determinar si un nuevo objetivo propuesto desde las demandas sociales, ha de traducirse en una meta interdisciplinaria, en una disciplina específica, en un contenido de aprendizaje o en una finalidad de la educación.

El segundo punto de debate plantea si es posible mostrar la posibilidad real de emprender la enseñanza de los derechos humanos y a qué etapa le corresponde dicha enseñanza.

En el tercer apartado Gil expone los argumentos utilizados para mostrar la importancia general de enseñar los derechos humanos la relevancia de este hecho por ser la primaria el espacio de contacto de saberes sistematizados en su transmisión instructiva y formativa.

En un apartado subsiguiente plantea la formación del profesorado para la enseñanza de los derechos humanos; desde esta perspectiva una de sus propuestas nos dice: deslegitimar cualquier intervención educativa que no tenga como finalidad incrementar la soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante".

* Fernando Gil Cantero. "Cómo educar en derechos humanos", en: Revista Cero en Conducta, núm. 36-37, México, 1994. pp. 44-67.

CÓMO EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS*

Fernando Gil Cantero**

1. La identidad curricular de la enseñanza de los derechos humanos

Uno de los debates más frecuentes entre los educadores consiste en intentar determinar si un nuevo objetivo propuesto desde las demandas sociales, ha de traducirse en una meta interdisciplinaria, en una disciplina específica, en un contenido de aprendizaje o en una finalidad de la educación. Esta lista de posibilidades puede ampliarse dependiendo de la importancia que se asigne a la propuesta, pudiendo llegar ésta a identificarse con la misma definición de educación, tal y como a menudo sucede, por ejemplo, con la educación moral y la educación social.

Algo parecido ocurre cuando se trasladan las preocupaciones sobre los derechos humanos a la educación. En efecto, un simple repaso de la bibliografía existente sobre este tema, nos sitúa ante una enorme pluralidad de propuestas: desde las que demandan la enseñanza de los derechos humanos como contenido instructivo hasta las que pretenden fundamentar todo el curriculum y la vida escolar en los derechos humanos, pasando por la vía de reivindicar a esos derechos como una educación cívica, social, moral, multicultural, comprensión internacional, etcétera.

Un primer acercamiento a la identidad curricular de los derechos humanos debe tratar de explicar las causas de tan diversas y, en algunos casos, opuestas interpretaciones educativas de los derechos humanos. Pues bien un primer grupo de razones surgen de concepciones pedagógicas aún no superadas. Entre éstas se encuentran principalmente dos: las que identifican, sin ningún análisis específicamente pedagógico, la importancia cultural de algo con

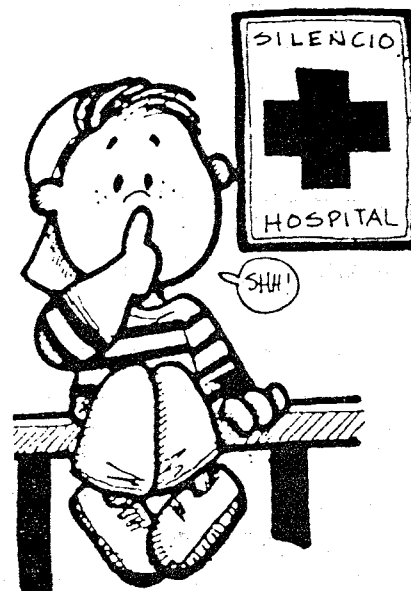


su importancia educativa; y las perspectivas que conciben las nuevas propuestas como elementos que hay que añadir (métodos, contenidos, objetivos, etc.) a la acción educativa, en vez de pensarla como propuesta para intensificar la calidad de la acción educativa.

Sin embargo, hay un segundo grupo de razones especialmente significativas porque no se origina en concepciones pedagógicas erróneas, sino en la peculiar relación que mantiene la educación con esos derechos. En efecto, nos encontramos con una gran variedad de propuestas educativas sobre los derechos humanos porque al ser la educación uno de ellos, cualquier dimensión de la actividad educativa —social, ética, tecnológica, política, cultural, etc.—, o cualquier modalidad para la enseñanza de esos derechos —educación ética, moral, cívica, multicultural, etc.—, es susceptible de interpretarse, a su vez, desde cada una de las perspectivas jurídicas, políticas, sociales y éticas de esos mismos derechos.

Entre las *propuestas* que habitualmente se señalan destacan las siguientes:

- Considerar a los derechos humanos como el más importante marco de comportamiento que regula jurídicamente las situaciones sociales en las que se desarrolla la educación.
- Reconocer en los derechos humanos la referencia crítica para regular éticamente el necesario respeto a la dignidad humana del alumno.
- Partir de esos derechos para concebir las situaciones educativas como prácticas sociales de aprendizaje en las que los alumnos aprendan a ser auténticos sujetos de derechos humanos.¹
- Hacer de los derechos humanos la principal justificación para promover una educación humanizadora que atienda a la estructura social y moral del alumno y no sólo a su formación intelectual.
- Considerar a esos derechos el elemento necesario para afrontar una educación social y multicultural que fomente la comprensión internacional.



- Reconocer en los derechos humanos el contenido fundamental en la enseñanza de la ética.
- Considerar a los derechos humanos el contenido necesario para valorar críticamente en las aulas escolares los logros científicos y tecnológicos.

De este modo, es especialmente difícil determinar una identidad curricular específica para la enseñanza de derechos humanos. La consecuencia más evidente es que no existe apenas correspondencia entre el volumen de investigaciones que genera este campo de estudio y lo que realmente se practica en las escuelas, cuando sin embargo hay una total unanimidad entre los educadores acerca de la importancia radical de conocer la existencia de los derechos humanos, precisamente, en los niveles básicos y obligatorios de la enseñanza.

a) Efectos de la enseñanza de derechos humanos

Pedagógicamente lo que nos debe interesar para lograr una correcta identidad curricular de los derechos humanos es determinar qué efectos se quieren conseguir con la enseñanza de



esos derechos. Una vez determinados que esos efectos existen realmente, que inciden en la mejora de la personalidad del alumno y que no son alcanzables, o por lo menos, igualmente alcanzables que por otros objetivos o contenidos ya presentes en el curriculum, podremos abordar los métodos y estrategias de intervención que mejor nos permiten alcanzar esos efectos.

Pues bien, la enseñanza de derechos humanos puede suscitar, principalmente, *dos efectos* en los alumnos:

- Aprender a percibir el valor del **ser** humano.
- Promover que los sujetos adopten un compromiso humanizador a través de sus actos.

Aprender a respetar el valor de cada ser humano, es en la actualidad, una de las enseñanzas más necesarias, pero también la más difícil de equilibrar ante los riesgos del puro relativismo y del absolutismo de valores. Por encima de mis preferencias tengo que atenerme a la consideración respetuosa de las preferencias de los demás aunque no esté de acuerdo. De este modo, el valor que se está respetando y dando un carácter preeminente no es al contenido de mis preferencias, pues lógicamente éstas pueden estar equivocadas, sino al principio de que mi acción debe seguir el dictamen de mi conciencia, lo mejor formada posible. Reconocer que el respeto incondicionado ha de dirigirse al principio de la acción y no al hecho de ejercer todo lo que la libertad de conciencia determine, significa que aunque considere que la elección está equivocada e incluso castigada por las leyes, hay un valor en el ser humano, que es su dignidad, por la cual nadie ni tan siquiera él mismo puede hacerle renunciar a su derecho a ser hombre en la línea que su conciencia le determine.

Ahora bien, los derechos humanos no sólo nos enseñan a percibir el valor de cada ser humano en su derecho a ser hombre, sino que también nos muestran la necesidad de adoptar un compromiso humanizador en nuestros actos. En efecto, si los derechos humanos supo-

nen el reconocimiento de un ámbito de libertad necesario, para poder respetar la posibilidad de que se desarrollen las características por las que el hombre tiene una especial dignidad, entonces, es que tales derechos están orientados en un preciso sentido, que no permite, moralmente, ejercitarlos de cualquier manera sino sólo de modo que conduzcan a la plenitud humana. Esto, como veremos, implica por parte del docente considerar que el alumno no va a ser sólo parte activa en su proyecto de vida, sino también parte suscitadora de efectos sociales, lo que conllevará la necesidad de emprender dos aprendizajes: *cómo ocuparnos de la realidad que nos rodea —objetos y personas— para promover efectos humanizadores y cómo lograr mantener e incrementar nuestra soberanía personal en contextos plurales y tolerantes.*

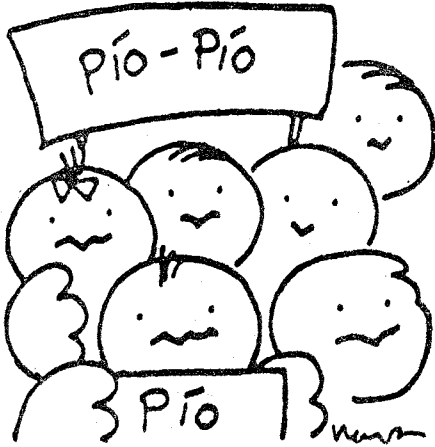
b) Ámbitos de intervención curricular en la enseñanza de derechos humanos

Evidentemente, los dos efectos propuestos de la enseñanza de derechos humanos, pueden y deben lograrse a partir de otros contenidos y también desde el análisis de determinadas situaciones educativas que, psicológicamente, se consideran significativas para el alumno en un momento dado. Así en la convivencia escolar nos encontramos habitualmente ante acontecimientos que, a través de una adecuada atención pedagógica, pueden servirnos para ayudar al alumno a comprender el valor del ser humano en todo tipo de circunstancias.

Sin embargo, para que esas situaciones imprevistas puedan ser utilizadas correctamente por el docente es preciso que éste reconozca en los derechos humanos la idea explicativa de los efectos que pretende suscitar.

Mediante las situaciones escolares imprevistas, tendríamos la posibilidad de desarrollar una enseñanza no formal de los derechos humanos. Es aquí donde adquieren sentido todas las reivindicaciones sobre esta enseñanza que demandan su presencia en cualquier área o como fundamento de todo el diseño curricular.





Se trataría de aprovechar, pedagógicamente, cualquier dato o circunstancia que mantuviese, *lógica y psicológicamente*, una cierta relación con los efectos señalados o con algún derecho humano en concreto.

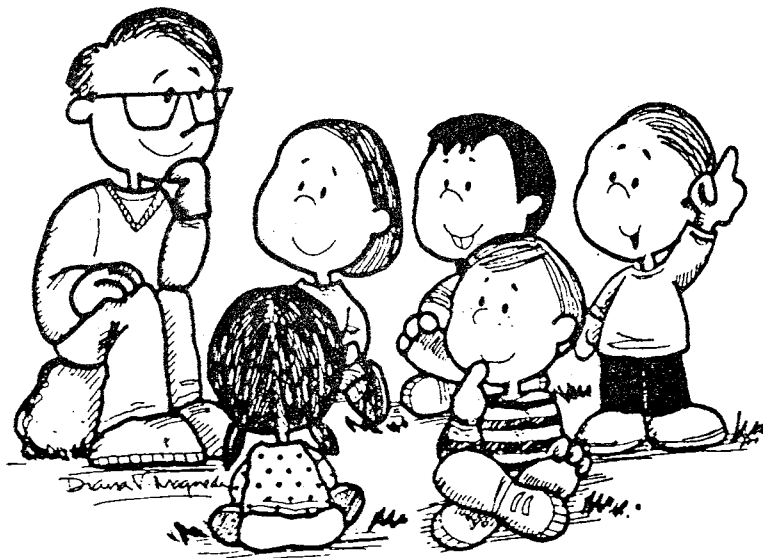
Hay una importante corriente didáctica, generada por algunos organismos internacionales como la Unesco y el Consejo de Europa, que defienden que la mejor identidad curricular de los derechos humanos radica en promover una enseñanza no formal de los mismos. El argumento más destacable consiste en considerar que no se trata sólo de enseñar esos derechos, sino de *educar moralmente a los alumnos en la moral de los derechos humanos*. La necesidad de servirse de situaciones imprevistas surgiría al re-

parar en que la correcta comprensión de los derechos humanos no radica en una fundamentación o explicación racional de los mismos, sino en descubrir a través de la convivencia que todos tenemos unas aspiraciones comunes de humanización.

El error pedagógico que se comete en este caso consiste, en nuestra opinión, en confundir las funciones educativas que puede proporcionarnos cualquier contenido cultural, con lo que realmente se ha de enseñar de ese contenido. Los derechos humanos pueden y deben ser utilizados para educar moralmente, pero no tiene sólo una significación ética sino también social y jurídica. Por otra parte, como veremos, tampoco pueden abarcar toda una educación moral porque la convivencia tiene dimensiones éticas que no quedan recogidas en los derechos humanos.

Respecto a la enseñanza no formal de los derechos humanos, aunque sin desestimarla en ningún caso, es imprescindible también estructurar algún momento de la actividad escolar que nos asegure el logro de los efectos que buscamos.

Pues bien, para lograr que el alumno a través del conocimiento de los derechos humanos aprenda a percibir el valor del ser humano y se comprometa a humanizar los efectos personales y sociales de sus actos, es preciso intervenir pedagógicamente a fin de conseguir desarrollar los siguientes aspectos:



- Conocer la Declaración de Derechos del Hombre y la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Conocer los conceptos de condición humana y dignidad humana.
- Desarrollar la capacidad de valorar más el derecho a la autodeterminación de los sujetos que el derecho a la autodeterminación de cualquier comunidad o grupo social.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.
- Desarrollar el conocimiento del principio de interdependencia humana.
- Desarrollar la capacidad de respetar otras culturas y costumbres diferentes a las suyas.
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y de solución no violenta de problemas.
- Desarrollar la capacidad de atender a la dimensión específicamente personal de los sujetos.
- Desarrollar la capacidad de percibir consecuencias sociales y personales en nuestros comportamientos.

Una vez determinados los efectos educativos de la enseñanza de los derechos humanos y los aspectos en los que hay que incidir para lograrlos, tenemos que abordar *cómo* se concretan estos requisitos en cada nivel educativo y en una formación del profesorado que permita afrontar con cierto éxito esa enseñanza. Nuestro propósito, por tanto, radica en analizar la acción educativa —formal y no formal— de los distintos niveles de enseñanza, cuando se asume como objetivo la enseñanza de derechos humanos; objetivo reconocido explícitamente en el art. 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

2. La enseñanza de derechos humanos en la educación infantil (segundo ciclo)

Lo primero que debemos mostrar es la posibilidad de emprender esa enseñanza en esta etapa. Para admitirlo sólo hace falta reparar en un

importante principio educativo: lo que provoca efectos formativos es pensar a la acción educativa como una situación generadora de experiencias que se adaptan al modo de estructurar la realidad en un momento determinado del desarrollo de los alumnos. De este modo, la condición para que pueda darse la enseñanza de derechos humanos consiste en que estos sean susceptibles de transformarse en objetivos de aprendizaje asimilables activamente. Pues bien, dicho requisito puede cumplirse al haber determinado ya los efectos y los ámbitos de intervención de la enseñanza de estos derechos.

Para que la enseñanza de derechos humanos pueda integrarse adecuadamente en el currículum de este nivel de enseñanza es preciso que no se modifiquen —ni suprimiendo ni ampliando— los objetivos de aprendizaje ya propuestos. Este criterio no sirve por igual para todos los niveles de la enseñanza porque, como veremos, en la secundaria y más aún en los estudios universitarios es preciso estructurar una serie de conocimientos y argumentos que permitan al alumno adquirir una sólida formación en derechos humanos.

Sin embargo, en la educación infantil y en parte de la enseñanza primaria, hay que partir de los mismos objetivos del nivel que sean más fácilmente orientados hacia los ámbitos de intervención señalados en el apartado anterior.

En este sentido, son vías curriculares ya existentes y fácilmente utilizables para la enseñanza de derechos humanos las siguientes:

a) *El conocimiento del entorno*

En esta vía la enseñanza de derechos humanos abarcaría el aprendizaje de costumbres personales y culturales, así como las diferencias y similitudes existentes entre los sujetos y los países o comunidades.

b) *La educación para la convivencia*

La idea de derechos humanos puede surgir aquí cuando se repara en que cada uno de nosotros somos sujetos de derechos y de deberes para con los demás.



c) *Ampliar y mejorar el uso del lenguaje*

El desarrollo del lenguaje cuando se pretende enseñar en los derechos humanos debe abarcar la comprensión de los siguientes términos: *derechos, deberes, orden, justicia, costumbres, cultura, reglas, dependencia, independencia, colaboración, ayuda, diferencia e igual.*

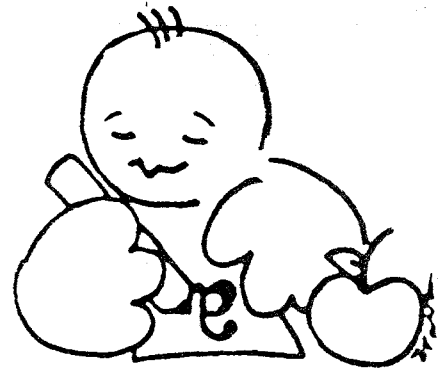
Los temas o cuestiones de derechos humanos que se pueden tratar a través de las vías curriculares de esta etapa son muy variados. Sin embargo, conviene partir de algún criterio de selección que los restrinja a los más relacionados con la idea de estos derechos. El criterio más sencillo, evidentemente, consiste en partir de los artículos de la Declaración de Derechos del Hombre o de los de la Convención Internacional de Derechos del Niño. Aún así, en esta etapa conviene que nos centremos especialmente tanto en los temas que tengan un mayor significado psicológico para los niños, como en los que favorezcan la adquisición del significado lógico de los derechos humanos. Algunos criterios útiles pueden ser los siguientes:

- Temas que se refieran más claramente a las necesidades básicas de la infancia y de los adultos (alimentación, educación, trabajo, familia, sanidad, nacionalidades, razas, etc.).
- Temas que pueden adoptar fácilmente diferentes expresiones en cada cultura o comunidad (vestimenta, bandera, lengua, festividades, etcétera).
- Temas que, como las costumbres, la justicia, las reglas, los derechos y deberes, etc., puedan desarrollarse en tres niveles de aplicación diferentes:
 - en la vida del aula y en el centro escolar;
 - en la comunidad o país al que se pertenece;
 - en otras comunidades, países o culturas.²

Las cuestiones en las que hay que centrarse en cada nivel y relacionándolas entre ellos, son las diferentes costumbres en las que pueden expresarse las mismas necesidades humanas, así como en el principio de interdependencia existente entre

personas (ciudadanos, compañeros, familia, etc.), comunidades y países.

En esta etapa, uno de los temas que adopta más posibilidades psicológicas y lúdicas para los niños es recurrir a la familia, al reparto de responsabilidades y obligaciones entre los miembros de la misma, a su mutua dependencia, a la necesaria observancia de reglas, etc. Los otros niveles se convierten así fácilmente en aplicaciones de los mismos criterios, siendo la comunidad una familia más grande, y las otras culturas o países, familias diferentes (Kenmorthy: 1978).



3. La enseñanza de derechos humanos en la educación primaria

Los argumentos utilizados para mostrar la importancia general de enseñar los derechos humanos, adquieren en este nivel de la escolaridad una especial relevancia cultural y pedagógica. Cultural, porque es casi la única oportunidad que tiene la mayoría de la población mundial de entrar en contacto con saberes sistematizados en su transmisión instructiva y formativa. Su peculiaridad pedagógica estriba, además, en que en este nivel se producen algunas de las variaciones más significativas en el desarrollo psicológico, lo que nos obliga a plantear de diversos modos la enseñanza de los derechos humanos.



Cada nivel de enseñanza suele ser visto como una etapa de preparación para aprendizajes posteriores más complejos. Este carácter preparatorio es aún más evidente cuando nos referimos a niveles básicos e iniciales de la escolaridad. Ahora bien, respecto a la enseñanza de derechos humanos que es una educación principalmente actitudinal y, aún más, en esta etapa de formación, la preparación no ha de entenderse necesariamente como un acercamiento por aproximaciones sucesivas a unos contenidos culturales concretos sobre esos derechos (fundamentos, corrientes, tipos de derechos, etc.). Tampoco se trata en esta etapa, al igual que en la educación infantil, de diseñar otros objetivos u otras vías curriculares. Más bien, la perspectiva que hay que adoptar es que se susciten *experiencias de convivencia* significativas para ese momento del desarrollo, que permitan en el futuro al alumno interpretar personalmente la explicación —ahora sí— de determinados datos, ideas o contenidos referidos a los derechos humanos.

De este modo, *las actividades deben estructurarse como experiencias de convivencia con un entorno de cosas y de personas en las que el niño participa activamente, a fin de comprender el valor del ser humano y los distintos efectos que él puede provocar en función de su comportamiento.* Esas experiencias han de extenderse como tareas específicamente escolares para esta etapa de la enseñanza. Esto quiere decir que aunque sean vivencias para el alumno, para el docente no son meros encuentros informales en el aula, sino situaciones planificables en las que él debe mediar como modelo competente que ayuda al alumno a orientarse verbal y estratégicamente.

Algunas de estas *experiencias* que adoptan los criterios generales para esta enseñanza vistos hasta ahora y que se refieren más específicamente a esta etapa, pueden ser las siguientes:

— Reconocer las diferencias y similitudes entre las personas (talla, color, sexo, costumbres, etc.) y entre los objetos (formas, tamaños, colores) a fin de que conozcan que existen

diferencias y aprendan a valorarlas adecuadamente.

- Mostrar la necesidad de que todos debemos atenernos a las *reglas para que la realidad funcione*: asistir a la escuela, respetar las señales de circulación, regar las plantas para que crezcan, mantener el silencio en un hospital, etc., así como las consecuencias que se derivarían de su no cumplimiento, comprobando la necesidad del principio de interdependencia entre personas y de la adopción de responsabilidades individuales.
- Conviene igualmente seguir aprendiendo a valorar diferencias y similitudes en símbolos culturales (monedas, banderas, idiomas, matrículas de coches, calendarios de distintos países, etc.).
- Ayudar a reconocer e interpretar en situaciones reales y simuladas las acciones de ayuda, de colaboración, de participación y también las experiencias contrarias y sus consecuencias sociales y personales.
- La adopción de otras identidades culturales por grupos de alumnos es una experiencia facilitadora de la vivencia afectiva del trabajo realizado, que iniciará la creación de actitudes positivas hacia el respeto de las diferencias.
- Es muy importante también que la necesaria habituación a la lectura en esta etapa, tenga en cuenta el interés de fomentar a través de ella modelos sociales que contengan valores humanitarios.
- Atender a la capacidad de establecer juicios que, independientemente de la exactitud que permiten estos años de escolaridad, debe plantearse por parte del docente desde preguntas que dirijan la atención del niño en los términos implicados en los derechos humanos y en la Convención de Derechos del Niño.
- Finalmente, un diálogo abierto, distanciado de las actividades previamente realizadas y desde alguna situación concreta (cuento, canción, noticia, etc.) propuesta por el docente, permitiría comprobar el grado de asimilación alcanzado (uso significativo de los



términos, valoración de las diferencias y de las similitudes, etc.).³

4. La enseñanza de derechos humanos en la educación secundaria

En esta etapa de la enseñanza hemos de considerar los mismos supuestos fundamentalmente establecidos hasta ahora. Sin embargo, hay dos diferencias destacables que, además, se deben mantener y aumentar cada año:

- incrementar la información sobre los derechos humanos.
- ampliar las experiencias con el entorno social hacia situaciones más reales.

a) Incrementar la información sobre los derechos humanos

En esta etapa hay que fomentar la adquisición de cierta información sobre los derechos humanos como contenido cultural, lo que anteriormente no era del todo posible. Ya no es suficiente con abordar las vías curriculares habituales para suscitar experiencias o vivencias de las reglas escolares. Al tiempo que se mantiene esta fuente de aprendizaje —incrementándola con una mayor participación en la organización del centro escolar—, también hay que procurar partir de las materias o áreas del currículum a fin de conocer las perspectivas éticas, sociales y políticas de los derechos humanos. El propósito pedagógico es presentar un *enfoque interdisciplinar* de esos derechos que nos permita un análisis más particular de los mismos (términos, conceptos, jerarquías, tipos de derechos, historia, etcétera).

Así lo vio la Conferencia Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza, cuando al consultar a un grupo de especialistas sobre los contenidos y métodos de una educación en derechos humanos, éstos propusieron una serie de temas pertenecientes a las distintas materias en los que los derechos humanos po-

drían aplicarse perfectamente. De este modo, señalaron que en las "ciencias sociales y humanas, podía incidirse en una mayor comprensión de las diversas herencias culturales, de la interdependencia de las naciones, de los valores universalmente aceptados y de los obstáculos que se oponen a la vigencia de esos valores en el mundo actual". Respecto a la "instrucción cívica: participación en la vida de la ciudad, de la nación y del mundo, como ciudadanos responsables". En la "biología: demostración de la falsedad de los argumentos racistas". En las lenguas extranjeras: instrumentos de comunicación, de cultura y de comprensión internacional". En la "geografía: interdependencia de las naciones; desigualdad de los ingresos y de la riqueza; nociones de economía mundial". (UNESCO, 1983: 30).

El panorama aparentemente lineal y simple de la enseñanza de estos derechos en las etapas anteriores, va abriendo paso a un conocimiento más detallado de los problemas y de las dificultades que obstaculizan la extensión generalizada de los derechos humanos en nuestra comunidad y en otras culturas o países. Puede formar parte también de esta etapa de la enseñanza, el conocimiento de los principales organismos internacionales responsabilizados de la defensa y promoción de estos derechos. Del mismo modo, es interesante analizar las relaciones que nuestra Constitución mantienen con las declaraciones de derechos del hombre. Por último, puede emprenderse o ampliarse el análisis de otras declaraciones referidas a grupos humanos concretos: infancia, mujeres, trabajadores, etc.

La presentación de una realidad cultural tan compleja y contradictoria donde sistemáticamente se violan los derechos humanos, se ofrecen interpretaciones totalmente opuestas sobre esos derechos y se defienden prácticas culturales deshumanizadoras, pueden provocar en el alumno una visión desintegrada y relativista en torno a esos derechos. Por eso, en esta etapa las tareas académicas han de recoger tanto una dimensión informativa y de comprensión como fomentar la implicación personal mediante de-



bates. Se trataría de presentar a los derechos humanos como los criterios mínimos de carácter jurídico, moral, político y social que deben regular las diversas experiencias culturales y personales. Carece, por tanto, de toda justificación histórica y filosófica las propuestas de estas enseñanzas que pretenden circunscribir los derechos humanos a nuestro ámbito occidental o presentarlos como una justificación moral de los intereses de las clases dominantes.⁴

b) Ampliar las experiencias con el entorno social hacia situaciones más reales

Al mismo tiempo que se incrementa durante este periodo el conocimiento de los derechos humanos en relación con la enseñanza primaria, hay que ampliar también las experiencias con el entorno social de modo que sean más variadas e importantes. La adquisición en esta etapa de una identidad personal más consistente justifica psicológicamente estas actividades.

En efecto, durante estos años hay una mayor preocupación por la vida personal a fin de consolidar una identidad bien estructurada. Ésta se desarrolla, principalmente, a través de tres procesos: una conciencia moral autónoma de reciprocidad, una adopción de valores significativos y un concepto positivo de sí mismo.

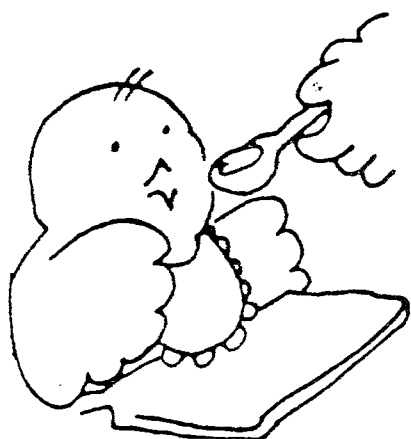
No cabe duda que es un momento propicio para plantearse la enseñanza de derechos hu-

manos. Mientras que el adolescente tiende a asumir aquellas ideas y valores que le comportan una autoestima positiva y una identidad concreta, la enseñanza de derechos humanos le permite descubrir tanto el valor general de la humanidad como de cada persona. Por otro lado, al tiempo que el adolescente se afana por establecer criterios de actuación autónomos, los derechos humanos son una propuesta para adoptar comportamientos sociales y personales de carácter humanizador.

De este modo, la singularidad de la enseñanza de los derechos humanos, en este periodo de la escolaridad, radica en que el docente sepa relacionar el conocimiento y la valoración positiva de esos derechos, con los procesos de autonomía moral en los que se encuentra el sujeto. En definitiva, se trata de conseguir que los derechos humanos constituyan una parte relevante de los valores que el adolescente va a ir adquiriendo y que le ayuden a conquistar una mayor autonomía personal.

Pues bien, para que la idea de los derechos humanos pueda constituirse en una de las aportaciones lógica y psicológica más relevante para los procesos cognitivos y psicológicos de la adolescencia, hay que ayudar al alumno a reparar en que *el derecho a ser hombre es:*

- *el derecho a desarrollar libremente nuestro proyecto personal de vida sin que nadie pueda realizarlo por nosotros;*
- *el deber de caracterizar humanamente ese proyecto sin que nadie pueda humanizarlo por nosotros.*



Así, la autonomía moral que promueven los derechos humanos no es una adopción antojadiza de valores en la que cualquier elección quede legitimada por ser personal. Más bien, esos derechos sirven, para mostrar al adolescente dos aspectos. En primer lugar, que "únicamente desde premisas valorativas el proceso de autocontrol puede ser un proceso de optimización" (Capafons, *et. ál.*, 1985: 58). En segundo lugar, que los derechos humanos por ser criterios de valor ya establecidos no anulan su autonomía.



sino que resaltan la participación activa y personal del sujeto en el sentido de que ninguna institución o persona pueda sustituirle en la tarea de humanizar su proyecto de vida y el de su entorno.

Por eso, el modo de conseguir que esos derechos se constituyan en criterio de valoración para el alumno consiste en enfrentarle a situaciones sociales en las que aun cumpliéndose legalmente la aplicación de los derechos humanos, pueda percibir el derecho a ser hombre como un criterio para valorar a cada sujeto e implicarse personalmente en acciones humanizadoras. Pues bien, el docente puede conseguir este objetivo fomentando tres tipos de actividades:

- la prestación de algún servicio social;
- la realización de ayudas desinteresadas;
- la participación en cuestiones cívicas.

Prestar un servicio social a la comunidad supone considerar la convivencia como una relación sujeta a criterios de solidaridad. Significa concebir por parte de quien ofrece esa ayuda que las necesidades detectadas en la sociedad o en la comunidad forman parte de mi responsabilidad como miembro del grupo. Estas experiencias aproximan al alumno al sentido preciso de los derechos humanos.

En efecto, éstos son, por un lado unas exigencias de justicia de obligado cumplimiento en cada sociedad y, por otro, la expresión alcanzada hasta ahora de un proyecto de humanización que hay que seguir ampliando y extendiendo, pero cuya realización no puede lograrse sólo a través de la legislación sobre derechos humanos, sino a través de nuestros comportamientos cotidianos.

Así, fomentar la realización de pequeñas *ayudas desinteresadas* dentro y fuera del centro escolar, es uno de los procedimientos más acertados para descubrir que el proyecto de humanización al que aspiran los derechos humanos —respetar y valorar al ser humano—, no es un proyecto totalmente realizable por las instituciones o el Estado, sino un proyecto que

se hace realidad cuando nadie lo practique por nosotros.

Por otra parte, la *participación en cuestiones cívicas* es una propuesta muy vinculada con la anterior pero más amplia. Incluye tanto la ayuda a los demás cuando éstos lo precisan, como la participación activa por afianzar y mejorar el proyecto común al que uno pertenece.

Si la ayuda a los demás se justifica por el derecho moral que tiene cada sujeto a un trato cada vez más humano, el enseñar a tener un interés creciente por las cuestiones cívicas se justifica por garantizar a todos las condiciones más humanizadoras posible (Ibáñez-Martín, 1988: 441-452).

Uno de los procedimientos más adecuados para plantear los aspectos sociales de la convivencia —ya practicado en la etapa anterior—, consiste en ir ampliando la *participación del alumno en la organización del aula y del centro escolar*. Esta extensión de la participación carecerá de sentido si se entiende como una petición de responsabilidades en las que el docente es el único que propone lo que hay que hacer. El carácter educativo de la participación no estriba sólo en la capacidad que el alumno tiene para hacer o dejar de hacer lo que se le propone, sino en concebir también como un problema educativo que el sujeto llegue a plantearse autónomamente en qué debe ocuparse con vista a un fin determinado. Asumir responsabilidades en el aprendizaje y en la vida escolar, más amplias que las derivadas de hacer correctamente lo que se le propone es, en esta etapa, la mejor aproximación a la adquisición de un sentido personal de la *responsabilidad*.

A través de las diversas experiencias señaladas con el entorno social, podemos comprobar que la enseñanza en derechos humanos es suficiente para poder mostrar racionalmente ante el alumno la necesidad de implantar una tendencia humanizadora en la forma de vida adoptada. Sin embargo, esos derechos son insuficientes para completar una orientación ética de todos los acontecimientos diarios. Para



esto hace ya falta un curriculum completo de educación moral y, sobre todo, una precisa concepción de la dimensión ética de la educación (Bárcena, *et. al.*, 1991: 259-269).

5. La formación del profesorado para la enseñanza de derechos humanos

Desde una perspectiva funcional, la introducción de la enseñanza de derechos humanos en el curriculum puede adoptar un *criterio intensivo o extensivo*. Según el criterio intensivo, los derechos humanos son un contenido u objetivo de aprendizaje que requieren una especialización en las funciones docentes y en la elaboración de juicios pedagógicos. Si se adopta este criterio la consecuencia práctica es que en cada centro escolar, uno o varios docentes, han de estar especializados en impartir esta enseñanza. Desde el criterio extensivo, en cambio, los derechos humanos son un contenido u objetivo de aprendizaje que inciden en general en la formación en las funciones docentes y en la elaboración de juicios educativos. En este caso, la formación para la enseñanza de derechos humanos es una competencia más de la preparación profesional de los docentes.

Tal y como ha quedado establecido en el primer apartado la identidad curricular de la enseñanza de derechos humanos, parece que el mejor criterio para la formación del profesorado es el extensivo. En efecto, por el tipo de re-



sultados educativos que asignamos a esa enseñanza —valorar al ser humano y suscitar en el alumno criterios de orientación personal y social de carácter humanizador—, así como por los ámbitos de intervención propuestos, parece claro que cualquier docente debe estar preparado para abordar esta enseñanza. En realidad, consideramos que éste no es más que un caso particular del criterio general consistente en que cualquier conocimiento de contenidos y objetivos que afecten a la formación de la condición de ciudadanos, o a los efectos de orientación moral básicos para posibilitar la convivencia, han de ser obligaciones vinculadas a las funciones educativas de cualquier docente.

Sin embargo, la enseñanza de derechos humanos nos proporciona una razón específica para adoptar el criterio extensivo en la formación del docente. Esta razón surge de la peculiar relación que la educación mantiene con los derechos humanos. En la medida que la educación es un derecho humano ha de participar de las características que convierten a determinados derechos en derechos humanos. Esto significa que desde esos derechos se plantean condiciones jurídicas, sociales, éticas y políticas necesarias para desarrollar un auténtico derecho humano a la educación, previo a cualquier planteamiento de algún contenido u objetivo concreto de enseñanza.

De este modo, parece acertado que todos los docentes —y no sólo unos cuantos— conozcan las implicaciones educativas de los derechos humanos ya que éstos constituyen un elemento para comprender a la misma educación. Pues bien, lo mismo puede argumentarse cuando nos referimos en concreto a la enseñanza de esos derechos, toda vez que la aspiración a cumplir con las condiciones que hacen de la educación un derecho humano implica —como señala la Declaración— promover el conocimiento de esos derechos a través de la acción educativa.

Recogiendo todo lo dicho hasta ahora, la formación del profesorado abarcaría tres aspectos:

- capacitación en los contenidos básicos sobre los derechos humanos;



- capacitación para ayudar al alumno a percibir el valor del ser humano y para suscitarle efectos de orientación personal y social relacionados con los derechos humanos;
- capacitación para comprender las condiciones que hacen de la práctica educativa un derecho humano.

a) Capacitación en los contenidos básicos sobre los derechos humanos

El criterio para determinar lo que un docente debe conocer sobre los derechos humanos consiste más en ampliar los múltiples aspectos de esos derechos que en alcanzar una alta especialización en un contenido en concreto. Al constituirse hoy los derechos humanos en la referencia crítica más importante para cualquier tipo de actividad humana y, en particular, por las variadas relaciones que mantienen con la educación, lo que le interesa al profesor es conocer las numerosísimas implicaciones de esos derechos en la sociedad.

Como contenidos básicos destacamos los siguientes:

- significado, características, fundamentos y diferencias con otros órdenes jurídicos, principalmente con nuestra Constitución;
- historia de la conquista de los derechos humanos y tendencias actuales (derechos de nueva generación);
- organismos internacionales que los promocionan y protegen;
- diferencias entre el orden jurídico y el ético;
- conocimiento de los términos libertad, justicia, pluralismo, tolerancia e igualdad;
- clasificación por tipos de derechos.

Esta propuesta de contenidos para la formación del docente no puede quedar definitivamente cerrada, ni tampoco irse ampliando sólo desde criterios científico-jurídicos. El enfoque pedagógico adoptado es el que irá reclamando un incremento o modificación de los mismos en función de las necesidades y demandas instructivas.

Por eso, carece de sentido abordar esas cuestiones como meros saberes culturales para el docente. En cuanto nos estamos ocupando de formar profesionales que van a enseñar derechos humanos, lo interesante es introducir criterios que capaciten al profesor para reflexionar educativamente sobre esos contenidos. De este modo, la preparación en este primer punto no ha de entenderse como una formación exhaustiva en derechos humanos, sino como una capacitación para crear situaciones educativas en las que el alumno descubra la idea de los derechos humanos y alcance los objetivos propuestos a través de los ámbitos de intervención señalados.

En la misma línea parece encontrarse Peña-loza-Flores (1984: 296) para quien no procede que la formación del profesorado en derechos humanos, abarque sólo el estudio de las Declaraciones o Recomendaciones oficiales, sino la "comprensión de qué valores las sostienen y su logro histórico". Así, el contenido que propone se basa en que el docente conozca la teoría existente sobre esos derechos y la documentación de los organismos internacionales, pero a fin de saber interpretar el significado de las libertades fundamentales que hay que reconocer al hombre.

En este sentido, la metodología a adoptar para la formación del profesorado en derechos

Rocio



humanos consiste en establecer los mismos objetivos y actividades que posteriormente el profesorado tendrá que desarrollar en el aula. La justificación pedagógica de este procedimiento de enseñanza se basa en considerar que la complejidad de la dinámica del aula y la imprevisibilidad de las situaciones no formales en las que poder abordar el sentido de los derechos humanos, serán más fácilmente controlables por el docente si éste ha estudiado el contenido cultural de esos derechos desde los mismos objetivos que propondrá a sus alumnos. Una aplicación de la enseñanza de los derechos humanos en la que se transforma el saber cultural en objetivos de comportamiento o actitudes, es la que propone Graves (1984: 227-290):

- Conciencia del incremento de la interdependencia entre personas y naciones;
- habilidades de comunicación interpersonal;
- conciencia de los derechos y deberes que tenemos como personas, grupos sociales y naciones;
- comprensión de la necesidad de una solidaridad internacional y de una cooperación mutua;
- preparación para participar libremente en la solución de los problemas de la comunidad a la que pertenece el docente, de su país y del mundo.

b) Capacitación para ayudar al alumno a percibir el valor del ser humano y a suscitarle efectos de orientación personal y social relacionados con los derechos humanos

El requisito metodológico de que el saber cultural sobre los derechos humanos debe enfocarse desde un sentido educativo de los mismos, adquiere más importancia cuando se trata de capacitar al docente para que sepa ayudar al alumno al logro de los efectos de esta enseñanza. En efecto, para saber estructurar las situaciones educativas o para aprovechar las situaciones educativas o para aprovechar cualquier momento informal a fin de mostrar el

valor del ser humano, el docente ha de aprender a contemplar la idea de los derechos humanos como la primera referencia necesaria para regular la convivencia entre los hombres. El marco constitucional e incluso las reglas de convivencia del centro son así concreciones del reconocimiento de que cada persona es sujeto de derechos. Ahora bien:

Muchas veces por muy legal que sea, por mucho que se respeten los códigos y nadie pueda ponernos multas o llevarnos a la cárcel, nuestro comportamiento sigue siendo en el fondo injusto. Toda ley escrita no es más que una abreviatura, una simplificación —a menudo imperfecta— de lo que tu semejante puede esperar concretamente de ti, no del Estado o de sus jueces. (Savater, 1991: 141).

Los derechos humanos, como ya vimos, son insuficientes para justificar que el derecho a ser hombre es el derecho a ser tratado siempre humanamente, a que se nos reconozca el valor individual de nuestras vidas y proyectos.

Capacitar al docente para que ayude a descubrir a los alumnos este aspecto de la convivencia desde la idea de los derechos humanos, implica que sepa estructurar las relaciones que el alumno mantiene con su entorno social. Como vimos hay tres prácticas directamente relacionadas con estos efectos: *participación en la organización del aula del centro escolar, prestación de servicios sociales y realización de ayudas desinteresadas.*

La primera puede suscitar los efectos deseados cuando el docente evite considerar esa participación sólo como una reivindicación de derechos frente a los profesores o la dirección. Este enfoque daría lugar a una convivencia conflictiva y desintegrada cuyos planteamientos más que favorecer la percepción de que todos son parte integrada de un proyecto común, fomentaría el situarse por costumbre en intereses opuestos. También se trata de evitar la mera delegación de responsabilidades anecdóticas, y mucho más ampararse en concepciones educativas de la responsabilidad según las cuales se

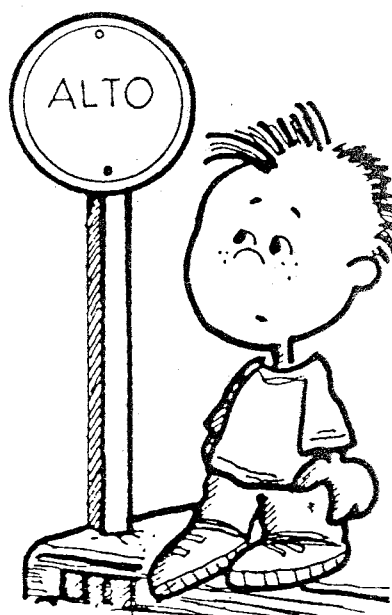


trata de que asuman el sentido de hacer bien sólo lo que los demás les proporcionen. La participación en el aula y el centro escolar puede ayudar al alumno a adquirir un sentido de las mutuas responsabilidades personales y sociales cuando el docente perciba la vida del aula y del centro como situaciones permanentemente de aprendizaje social.

Preparar al docente para que sepa mantener este tipo de participación en el aula, supone también aprender a descubrir que en aquellas decisiones en las que priven únicamente el criterio del profesor, éste debe explicar ante los alumnos las razones que le hacen adoptar esa postura, evitando siempre posiciones autoritarias. Por otra parte, fomentar la participación implica que el docente ha de matizar los criterios para valorar los resultados de aprendizaje puesto que, en algunas ocasiones, el aumento de participación no garantiza una mejora directa en el dominio de las materias curriculares por parte de los alumnos, en cuanto a niveles cuantitativos de aprendizaje.

Finalmente, los aspectos a los que hay que atender en la formación del profesorado, a fin de que la prestación de servicios sociales y la realización de ayudas desinteresadas susciten los efectos esperados en los alumnos, son los siguientes:

- análisis de las experiencias personales del docente desde el significado que proporcionan los derechos humanos acerca del valor del ser humano;
- adquisición de habilidades de comunicación con la familia de los alumnos para que fomenten ese tipo de actividades en casa y fuera de ella;
- destreza en la puesta en práctica de métodos cooperativos en el centro que impliquen la realización de tareas comunes para la mejora del mismo;
- practicar la realización de diseños curriculares del centro que establezcan tiempos escolares de ayuda académica entre alumnos de distintos cursos;
- capacidad para incrementar y consolidar una autoimagen positiva del alumno, fomentando su seguridad personal mediante refuerzos sociales positivos;
- practicar la realización de proyectos escolares que se integren en el entorno social mediante actividades que supongan cierta cooperación.
- capacidad para simular en el aula situaciones en las que los participantes —de distintas edades, razas, sexo, culturales, etc.— precisen ayudas de otros;
- destrezas para la realización de debates, discusiones, diálogos estructurados y abiertos, estudios de casos, utilización de las noticias de prensa, etcétera.



c) Capacitación para comprender las condiciones que hacen de la práctica educativa un derecho humano

El tercer y último gran contenido para la formación de los docentes en la enseñanza de derechos humanos, consiste en replantearse qué significado adquiere la educación desde el reconocimiento de unos derechos humanos. Esta perspectiva no pretende conocer a los derechos humanos como materia curricular, ni atender a la vertiente didáctica de su enseñanza. Más bien, se trata de proponer una serie de condi-



ciones generales para el conocimiento y la práctica educativa desde el reconocimiento de los derechos humanos. Este aspecto de la formación del docente no incide directamente en los diseños instructivos que se planifiquen para la enseñanza de esos derechos. Sin embargo, establece las condiciones necesarias para que esa enseñanza pueda llevarse a término coherentemente.

Para poder admitir la necesidad de que el docente deba formarse en torno a una teoría de la educación como derecho humano, es preciso comprender que entre conocer teóricamente a los derechos humanos y saber planificar diseños instructivos para su enseñanza, hay un campo de reflexión de carácter teórico-práctico específicamente pedagógico. Esta perspectiva de estudio es, además, la única que puede justificar la creciente demanda de que los derechos humanos se constituyan en la base de todo el currículum y en la orientación necesaria para la organización de los derechos educativos.

El objeto de estudio de ese ámbito de reflexión parte de constatar el siguiente hecho: si la educación es un derecho humano es porque participa, de algún modo, de los principios fundamentales que dotan a una serie de derechos el ser calificados como derechos humanos. Esto significa como ya vimos, que desde los derechos humanos se plantean condiciones jurídicas, sociales, éticas y políticas necesarias para desarrollar un auténtico derecho humano a la educación; requisitos previos para validar cualquier contenido, objetivo o método concreto de enseñanza. La disputa sobre qué sean esos principios o características que hacen de la educación uno de esos derechos, depende de lo que previamente consideramos como definitorio de cualquier derecho humano. Aunque actualmente no se puede dar por terminado este debate, sí es posible reflexionar en torno a una serie de condiciones básicas que —esto es lo que realmente nos importa— incidirán en el modo en que debemos plantearnos el conocimiento y la práctica educativa en general.

En primer lugar, desde el reconocimiento positivo de los derechos humanos parece que

no podremos calificar de auténtica educación la que se desarrolle en un ambiente escolar donde se cuestionen valores como la igualdad, la justicia, la libertad y el pluralismo. En efecto, la aceptación de unos derechos humanos supone en realidad el reconocimiento de ciertos valores como auténticamente humanizadores, como aspiraciones y exigencias morales para el desarrollo de cualquier persona. Se podrá discutir, ciertamente, sobre los criterios para concretar esos valores en la enseñanza al igual que se hace en el ámbito social; pero en cualquier caso, parece absolutamente irracional y descontextualizado históricamente desvincular todo proyecto de educación —al igual que el de cualquier cultura o sociedad— de los mecanismos que permitan al alumno adquirir plena conciencia sobre la importancia personal y social de esos valores.

Otra aportación que permite establecer esos derechos para la reflexión teórico-práctica de la educación, es que carece de todo fundamento histórico seguir considerando que los valores a los que han de dirigirse los procesos y los sistemas educativos, son siempre una elección subjetiva o relativista sin ninguna referencia racional estable. Los derechos humanos y los valores en los que se fundamentan son ya un patrimonio moral de la humanidad no adscrito unilateralmente a posición ideológico-política alguna, ni a determinada corriente filosófica, ni



a una precisa visión religiosa. De este modo, esos derechos no son meras regulaciones jurídicas, sino que, hoy por hoy, son la más alta instancia legitimadora de cualquier proyecto de intervención entre personas.

Tal vez, pueda criticarse que la única capacidad operativa de esos derechos en la educación estriba en evitar violaciones elementales de los derechos humanos, con lo que su aplicación aunque importante será siempre —por lo menos en nuestro ámbito— muy limitada y excepcional. Ahora bien, esta idea es producto de un enfoque excesivamente legalista sobre esos derechos y, en consecuencia, resultado también de una falta de reflexión desde otra perspectiva. En efecto, los derechos humanos tal y como aparecen en las grandes declaraciones son derechos que regulan la vida política, social y jurídica de los hombres. Sin embargo, la clave de progreso intelectual en esta materia no estriba sólo en los derechos ya reconocidos, con toda la urgente generalización que precisan todavía. El interés central de esas declaraciones radica en adoptar la perspectiva de que todos tenemos el derecho a ser hombres y no sólo ciudadanos. Queda reconocido así en los derechos humanos la consideración de que cada persona es sujeto de derecho y, sobre todo, del *derecho a libre autodeterminación de un proyecto de vida*, frente a toda cultura, comunidad e institución.

Asumir realmente en serio estas consecuencias para la educación —que es derecho humano— implicaría replantearse algunas cuestiones importantes. En primer lugar, que ese modo de percibir a cada sujeto no puede quedar en suspenso durante la educación o, peor aún, creer que es algo vinculada sólo con la ciudadanía y la mayoría de edad legal. Es cierto, evidentemente, que la educación abarca una serie de etapas donde no se puede considerar por igual esa autodeterminación y autonomía moral. Sin embargo, no pocas veces bajo esta argumenta-

ción supuestamente *pedagógica* lo que se anula realmente es toda posible autonomía personal o se dificulta el acceso a ella.

La infancia y la juventud precisan de una especial protección toda vez que sus facultades están en proceso de desarrollo. Proteger esas capacidades en los procesos educativos no permite excluir toda intervención paternalista, pero sí deslegitimar cualquier intervención educativa que no tenga como finalidad *incrementar su soberanía personal frente a un contexto plural y tolerante*. Los derechos humanos configuran así un tipo de hombre al que la educación debe aspirar proponiendo respuestas a:

Cómo se haya de orientar la formación de un juicio autónomo sobre el conjunto de las cosas de aprendizaje, en cuyo proceso generador la necesaria función mediadora sea definitivamente impulsadora de una primacía de lo personal sobre todos los poderes controladores y configuradores respecto de la formación de estructuras conceptuales e interpretativas (Vázquez, 1985: 184).

Hay otras implicaciones educativas de los derechos humanos de las que no podemos ocuparnos en este momento. En cualquier caso, el objetivo de este apartado era mostrar la necesidad de que la formación de los docentes para la enseñanza de esos derechos, no quedase reducida al conocimiento cultural de los derechos humanos, ni a su aplicación didáctica. La educación guarda unas especiales características con los derechos humanos al ser ella misma uno de ellos y al consistir, precisamente, en una actividad que posibilita a ser hombre. Conocer esas implicaciones es un requisito imprescindible para, además de enseñar derechos humanos, practicar en el aula y en el centro una educación que sea cada vez más y mejor un auténtico derecho humano.



NOTAS

* Tomado de la *Revista Española de Pedagogía* número 190, septiembre-diciembre de 1991. En esta edición, por razones de espacio, se omite el apartado referido a la educación universitaria. A sugerencia del autor se publica con el título original.

** Universidad Complutense de Madrid.

¹ Esta perspectiva es especialmente relevante para la enseñanza de derechos de la infancia, (v. Gil Cantero, 1990: 133-144).

² La profesora Torney-Purta recoge este método en tres pasos: perspectiva nacional, comparada e internacional.

³ Propuestas parecidas a las indicadas pueden encontrarse en Council of Europe (1985) *Recommendation No. R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about human rights in schools* (Strasbourg

Council of Europe); Lister, I. (1984) *Teaching and learning about human rights*, p. 3 (Strasbourg Council of Europe Council of Europe Teachers Seminar on "Human rights education in primary schools", pp. 6-10 (Strasbourg, Council of Europe); UNESCO (1969) *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*, p. 43 y ss. (París, UNESCO); Heater, D. (1984) *Human rights education in school: Concepts, attitudes and skills*, pp. 8-9 y 22-27 (Strasbourg, Council of Europe); Ross, A. (1984) *Developing political concepts and skills in the primary school*, *Educational Review*, 36:2, pp. 131-139.

⁴ "Seguir manteniendo la imagen de unos derechos que sólo reflejan el interés de las clases dominantes y la pugna insolidaria y azarosa de todos contra todos es hoy día una posición diacrónica y sincrónicamente inconsistente" Savater, F. (1988: 177).



**LECTURA:
CÓMO CONCIBEN, PERCIBEN Y
VALORAN SU ENTORNO LOS
ESCOLARES ZARAGOZANOS***

PRESENTACIÓN

“Los escolares continúan, en gran parte, identificando medio ambiente con “lo verde”. Aunque siguen preocupados por el estado de deterioro y contaminación de su entorno, la problemática social ha perdido posiciones. Están dispuestos a la acción, a pesar de que el tratamiento de los problemas ambientales en sus clases no sea algo cotidiano.”

Se presentan resultados de una encuesta aplicada dos veces a estudiantes zaragozanos en una diferencia de diez años, los datos y análisis resultan de gran interés sobre las percepciones y valoraciones que tanto docentes como estudiantes tienen sobre su entorno.

Se incluye esta lectura para recuperar tanto los temas y estructura del cuestionario como sus resultados, con la intención de que el profesor-estudiante pueda adecuarlos y aplicarlos, en su realidad.

**CÓMO CONCIBEN, PERCIBEN Y VALORAN
SU ENTORNO LOS ESCOLARES
ZARAGOZANOS**

RESUMEN

Los escolares continúan, en gran parte, identificando medio ambiente con “lo verde”. Aunque siguen preocupados por el estado de deterioro y contaminación de su entorno, la problemática social ha perdido posiciones. Están dispuestos a la acción, a pesar de que el tratamiento de los problemas ambientales en sus clases no sea algo cotidiano.

* Carmelo Marcén y José M. Sorando. “Cómo conciben, perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos”, en: *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 20, Sevilla, 1993. pp. 65-80.

Antecedentes

Cuando, avanzada la década de los setenta, la escuela española se planteaba una renovación y adoptaba métodos más o menos activistas, nosotros comenzábamos a preocuparnos por la dinámica ambiental; por diversos hechos que preludiaban situaciones problemáticas. Ante ese cambio en la manera de entender el medio ambiente necesitábamos saber qué hacer en la escuela y cómo ponerlo en práctica para fomentar actitudes de respeto y mejora para con el entorno y conocer, por qué no, sus mecanismos.

Nos llegaban referencias del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) y de que algo se hablaba de Educación Ambiental en Belgrado (1975) y en Tbilisi.

Caen en nuestras manos materiales de la UNESCO como el libro “Tendencias de la Educación Ambiental”. La escuela española asimila ya los postulados expuestos por la Ley Villar y se cuestiona algunos de sus resultados.

Era el momento propicio para intentar conocer las actitudes de nuestros alumnos para con el medio ambiente, el concepto que de él tenían, los problemas que más les preocupaban, la frecuencia con que eran trabajados en sus clases y la disposición en tiempo y forma que por su parte existía para profundizar en estos problemas.

Fruto de estas primeras reflexiones es el cuestionario que en el primer trimestre del curso 79-80 pasamos a 452 escolares de Zaragoza y su provincia (Zamora, Gaspar y Marcén, 1980). El cuestionario definitivo (Anexo 1) surgió del inicial que fue respondido por un grupo muestra en Gallur (Zaragoza). Buscaba en primer lugar conocer qué entendían los escolares por “medio ambiente” y “contaminación”; cómo percibían el estado de su entorno; cuáles eran los temas que más les preocupaban; con qué frecuencia se trabajaban y cuál era su disposición hacia determinadas actuaciones en sus clases y, en suma, cuándo y cómo preferían ha-



cerlo. O dicho de otra forma: el conocimiento cotidiano, el tratamiento escolar y el comportamiento expresado.

Desde el año 1980 el tiempo ha sufrido una aceleración histórica en España. Se han sucedido noticias, declaraciones, buenas intenciones, en los sucesivos gobiernos, gravísimos accidentes y catástrofes, campañas políticas, actuaciones administrativas y ciudadanas, inclusión en los temarios escolares... referidos todos a la problemática ambiental. Los medios de comunicación lanzan, un día sí y otro también, noticias alusivas. La televisión nos aproxima a las catástrofes mundiales.

Lo que buscábamos

Parece que la escuela realiza, cada día más, acciones encaminadas a dar a conocer a los escolares problemas y circunstancias diversas de su entorno. Sería lógico suponer, por tanto, que algo ha cambiado en las actitudes de los escolares, en los valores del grupo social que los sustenta, en el trabajo, en las aulas, etc.

Sin ser pretenciosos, pues nuestro cuestionario no era completo ni ahondaba en cuestiones estructurales o conceptuales, queríamos ver si los datos recientes diferían con los del año 80. ¿Se confirmarán nuestras hipótesis? ¿Conocerán los escolares lo que es medio ambiente? ¿Cómo perciben su medio? ¿En qué dirección habrá cambiado su concepción? ¿Los temas que les preocupan serán distintos? ¿Y si han variado, en qué sentido? ¿Serán ya temas cotidianos en la escuela? ¿Seguirán estando nuestros escolares tan dispuestos a trabajar?...

Bien es cierto que el cuestionario es uno de los sistemas más tradicionales para medir actitudes (Hollander, 1982) y debería ser ampliado con otras técnicas (Whyte, 1978) con el fin de conocer con mayor riqueza la forma de percibir los escolares el entorno (García-Albea, 1986). El que aquí se comenta creíamos que abarcaba un espacio actitudinal suficiente para permitir que los escolares pudiesen diferir y mostrasen sus actitudes y disposiciones. Algunas cuestiones convenía que fuesen retocadas ahora, otras qui-

zá incluidas. El lenguaje no nos convenía totalmente. Sin embargo decidimos respetar íntegramente las preguntas de aquél de 1980 y que nos las contestasen los alumnos de 6º, 7º, y 8º, de Educación General Básica de los mismos centros en donde lo habíamos pasado once años antes.

No se nos escapan cuestiones como la fiabilidad y la validez del cuestionario; el grado de consistencia de sus medidas y su aptitud para evaluar lo que se supone que deben medir; si podremos saber si perciben todo aquello a lo que responden los sistemas receptivos o sólo propiedades fenomenológicas de su entorno (Fodor y Pylyshyn, 1986). Puede que las preguntas sean parciales, que haya disfunciones en el orden de su sucesión de ítems. Intentamos que las preguntas tuviesen entre sí una correlación positiva; que mantuviesen una coherencia; que los enunciados no fuesen de difícil comprensión para los alumnos.

El efecto de la influencia del entrevistador no puede ser determinante, pues siempre ha sido el mismo. Fijense también que existen diferencias notorias entre lo que una persona piensa, dice o escribe en determinado momento y el modo como actúa en otro; de ahí que la lectura la realicemos con algunas reservas. Queremos llamar la atención acerca de la prevención necesaria con que deben tomarse los resultados que exponemos si son utilizados como escalas de actitud a la hora de sondear a otros grupos de alumnos.

Han participado en 1991, lo mismo que en la otra ocasión —y ya es de agradecer—, dos centros públicos de Zaragoza capital, uno de los considerados "buenos" (106 alumnos) y otro de barrio (117); un centro privado de Zaragoza (118), un centro público de la provincia (67), un centro privado de la provincia (30). La proporción rural (22%) — urbana (78%) se acerca a lo que es la globalidad de la provincia. En total han respondido al cuestionario, pasado entre el 15 y 23 de marzo de 1991, 438 alumnos. Tenían 15 años (3), 14 años (68), 13 años (167), 12 años (145) y 11 años (55). Las chicas (264) eran mayoría. La sesión en la que era rellenado solía durar entre 20 y 30 minutos.



Lo que encontramos e interpretamos

La primera y rápida lectura ya nos permite extraer algunas conclusiones referidas lo mismo a la estructuración del cuestionario que a los contenidos y a la comprobación de las hipótesis buscadas. Así vemos que no se da un grado significativo de contestaciones "no sabe/no contesta", lo cual nos lleva a la conclusión de que tanto los contenidos como los lenguajes eran suficientemente accesibles.

La parte inicial del Cuestionario busca conocer lo que significan "medio ambiente" y "contaminación" para los escolares. Si en 1980 sólo el 30% de los encuestados identificaban medio ambiente con el sitio donde viven, mientras un 60% lo hacían con la naturaleza y un 14% hablaban de otras cualidades (limpieza, aire, donde hay vida, etc.), en 1991 son el 47% los que ya lo identifican con el lugar donde viven. Evolución positiva, podríamos decir. Sin embargo, si atendemos a la pregunta de "con qué lo relacionan" (ver Anexo 2) observamos claramente que persiste la conceptualización de que el medio ambiente tiene mucho que ver (58%) con la Naturaleza (animales, plantas, agua, árboles, etc., citaban ellos) y poco todavía con lo que les rodea (vida, personas, problemas, mi ciudad, etc.). Creemos que no es sólo el contenido conceptual el que pesa, pues hay una clara carga actitudinal en la idea que del m.a. poseen. Es posible que sea cierto que las actitudes y los valores son aprendidos en función de una reestructuración del campo psicológico y que este proceso sea dinámico, producto de la adquisición de nueva información. Diríamos que parece que la actitud ha cambiado pero se mantiene un valor mucho más asentado que sigue identificando medio ambiente con "lo verde". Persiste, sin resolver, el dilema entre "naturaleza" y "lo que nos rodea" a la hora de conceptuar el m.a. Suponemos que será debido a que no es fácil liquidar el pasado colectivo de un plumazo. Los conceptos adquieren visos de permanecer, a no ser que se planteen actuaciones significativas para modificarlos.

Contaminación es para ellos: destrucción, perjuicio y suciedad (51%), humos o aire contaminado (21%), ruptura o alteración del equilibrio y deterioro del m.a., (11%), residuos sólidos o tóxicos (10%) y otros (5%) o no saben (2%) respectivamente (un tópico de rechazo, claramente). Establecen la relación con gases y humos (26%); residuos sólidos (22%); industrias, basuras y humos (20%), otras (muerte y destrucción, ciudad, hábitos personas, suciedad, etc.) (18%) y no sabe/no contesta (8%). Es significativo que una sola respuesta haga alusión a la contaminación producida por los ruidos, cuando el Ayuntamiento de Zaragoza acaba de dar a conocer en los distintos medios de comunicación que el ruido es el problema contaminante más grave que padecemos actualmente en esta ciudad. Nos parece, por tanto, que sería necesario acometer acciones continuadas para que se produzca un cambio de actitud y de conducta en este aspecto.

No existen variaciones evidentes entre la preocupación que sentían y sienten por el estado del medio ambiente (ver Anexo 2). Los porcentajes oscilan entre un 50% aprox. que están *bastante preocupados* y alrededor del 25% *muy preocupados*. Si este es un valor característico de nuestra escuela debíamos estar ilusionados, pues es claro que esos valores generalizados sirven como puntos fundamentales de referencia en los juicios individuales de nuestros escolares. Por prudencia, es preciso esperar al final del análisis y a su comparación con los usos sociales vigentes hoy para que no nos invada esa ilusa magia ambientalista que tantas veces con rapidez se desvanece.

Los escolares del medio rural consideran que su entorno está *poco contaminado* (49%). Se aprecia claramente que su valoración global es más positiva que la que hacen los alumnos de Zaragoza que creen que su entorno está *regular o bastante contaminado* (70%). Las opciones *nada* o *muy contaminado* arrojan proporciones pequeñas. Si lo comparamos con los resultados obtenidos en el año 1980 observamos que se han reducido las diferencias entre opciones no extremas, si exceptuamos la ya comentada elección del "poco" en el medio rural.



Nuestros alumnos están en 1991 mayoritariamente preocupados por la naturaleza y el paisaje (32%) y por la contaminación de la atmósfera (28%). Si les preguntamos por el segundo tema en importancia aparecen, por este orden, la naturaleza (26%), la contaminación de la atmósfera (20%) y la situación de la sociedad (19%). En 1980 eran los problemas de la sociedad (31%), la naturaleza (21%) y los problemas demográficos (13%). Si examinamos más detenidamente, hay detalles que llaman la atención: la situación de la sociedad (del 31% al 15%), los problemas demográficos (13% al 6%) y el estado de su pueblo (8% al 2%) preocupan mucho menos; ha habido un incremento considerable en la preocupación por la contaminación atmosférica (del 6 al 28%) y por el estado de la naturaleza (del 21 al 32%) como ya se observaba en las preguntas iniciales; los problemas causados por los ruidos han dejado de existir. Incluso la opción k (aquellas no contenidas en la relación) ha descendido. Dentro de esta última alternativa figuran citadas dos veces guerras, capa de ozono, animales abandonados y una sola vez comportamiento humano, limpieza, convivencia países, tráfico y marea negra. Ciertamente es que la cuestión tercera del cuestionario no contempla todas las situaciones problemáticas que hoy tiene planteadas nuestro planeta, por la ya aludida necesidad de respetar el antiguo cuestionario. Tentaciones tuvimos que vencer para no incluir una que por su inmediatez sería mayoritariamente citada: la Guerra del Golfo. No ocurrió así. Es posible que fuese debido a que los escolares no tenían conciencia cabal de sus actitudes con respecto al drama que supuso y, en cuanto las circunstancias no les obligaron a afrontar conflictos entre ellas, acabó la guerra, se desvanecieron. ¿Acaso la percepción se interrumpió en el momento en que lo hizo la sensación y la sensación se disipó al faltarle la estimulación (Gibson, 1986)? Quizá sea porque cuando algo se convierte en cotidiano deja de interesar, o que sólo es real lo evidente y cercano.

Si agrupamos los temas que afectan más directamente a problemáticas sociales (B, C y J)

y establecemos la comparación con los físico-naturales, esa sensibilidad social que emergía a finales de los setenta parece que se difumina. Pasar de un 52% a un 23% en lo social es muy llamativo. Aunque no es el momento de catastrofismos inútiles, sí parece oportuno plantear urgentemente y con realismo actuaciones tendientes a sensibilizar a los escolares acerca de cuestiones de un interés social, máxime cuando el repaso de cualquier medio de comunicación o una mirada por nuestro alrededor proporcionan muchos elementos que pueden coadyuvar a la consecución de los componentes cognitivo y afectivo de la actitud y, por ende, a la acción. ¿Acaso ha variado la "ideología" de la sociedad?, ¿han dejado atrás definitivamente los escolares esa preocupación por lo social? Nos resistimos a creerlo. ¿Han sido las familias el grupo de referencia que ha alentado el cambio de actitud o, tal vez, la nueva forma de presentar lo ambiental en las campañas publicitarias? Nos parecería preocupante que esos datos sensoriales que recibieron los alumnos hayan sido ya "procesados" y pertenezcan a la llamada "conciencia perceptiva" (García-Abella, 1986) pues sería difícil que sufrieran variación.

Quisimos realizar una exploración de aspectos que, pertenecientes mayoritariamente al conocimiento e intereses cotidianos, habían sido incorporados al trabajo escolar.

Resulta complicado establecer categorías para conocer con detalle las veces que los temas del m.a. se tratan en las clases. Confluyen factores como la difícil cuantificación y la subjetividad de los escolares. Aun así, sí que contienen elementos interesantes las contestaciones a la pregunta número 4 (ver Anexo 2). Los escolares que responden *nunca* son el 3% (frente al 13% en 1980), *pocas veces* el 52% (39% en 1980), *algunas veces* 39% (40% en 1980) y *muchas veces* el 6% (8% en 1980). ¿Qué quiere decir esto? Nos parece que es un hecho común en todas las clases el abordar estos temas, aunque sea esporádicamente, y, tal vez, cuando la inmediatez de un problema así lo aconseja. Sin embargo, no ha habido variaciones significativas en las opciones extremas entre los dos cuestionarios. El



que entre algunas veces y pocas veces sea la contestación del 79% en 1980 y del 91% en 1991 parece indicar un deseo a la vez que una insatisfacción. Valoramos positivamente el incremento del 12% ya que éste, siguiendo nuestra hipótesis, implicaría un mayor descontento en 1991. Además, estos argumentos son corroborados por las respuestas a las cuestiones siguientes.

Propusimos la pregunta número 5: ¿De quién suele partir la idea de tratar estos temas en clase? para conocer en qué medida ese tratamiento surge fruto de la casualidad o es una actividad programada. Si el 31% contesta que *de los profesores* y en 1980 era el 45% parece indicar que éstos suscitan el tratamiento y, por otra parte, su liderazgo asignado en la relación educativa, predominante la mayor parte de las veces, ha cambiado. *El grupo de alumnos y la clase* han pasado del 13% en 1980 al 27% en 1991, incremento sustancial que indica que el clima educativo se está moviendo. Habría que ver la potencialidad que van adquiriendo las formas de conducta socialmente aprobadas y aprovecharlas en nuestro proceso de socialización (Shaw, 1980). El porcentaje atribuido a *la casualidad* puede ser debido a asuntos imprevistos que preocuparon en un momento dado, suscitados por el profesor o por la clase, o que salieron porque el azar así lo quiso. Queremos llamar la atención sobre esta pregunta ya que el hecho de respetar el cuestionario de 1980 nos impidió reformular las opciones y ha podido ocasionar interferencias. El 7% que "no contesta" es posible que sea, en parte, fruto de ello.

Las respuestas a la cuestión sexta evidencian la dificultad que los escolares tienen para recordar los temas tratados en clase. Les fue planteada la posibilidad de citar más de un tema. Sin embargo, sólo 215 (49%) escribieron uno o más. El 51% restante dejó en blanco su contestación. Mención aparte merecen dos temas suscitados y que demandan un comentario amplio. Nos referimos a la contaminación y a algo que podríamos denominar como "la lección del medio ambiente". El primero fue citado en 92 ocasiones, es decir, el 21% de los

escolares lo recordaban. Si atendemos a los que contestaron, casi el 43%. No es aventurado creer, por tanto, que es un tema que se trata en clase. ¿Influyó el hecho de citarlo al principio? Que la lección a la que nos hemos referido sea aludida en 57 ocasiones (13% del total y casi el 27% de los que contestan) indica que los libros de texto siguen teniendo su influencia, ya que casi todos incluyen una lección sobre el medio ambiente. Del resto de los temas sobresalen la guerra del Golfo (37 veces), la capa de ozono (25), las drogas (24), y la desaparición de especies vegetales y/o animales (18). Otros temas a los que se refirieron fueron: derechos de los niños, enfermedades, repoblación forestal e incendios, fuentes de energía, problemas sociales, reservas animales y marea negra. Así pues, ya no parece tan inverosímil la afirmación que hacíamos en el comentario de la pregunta cuatro cuando decíamos que sí, que se conversaba sobre esto en clase. Queremos hacer una llamada de atención para resaltar que sí son muchos los temas sociales que se tratan y, sin embargo, no preocupan. ¿Por qué?

Preguntar si les gustaría que se ampliase en clase el tratamiento de la problemática ambiental y descubrir que más del 84% dicen que sí permite abrigar esperanzas en un futuro. Si se encauzase debidamente esta propensión se podría efectuar una contribución enormemente importante a la conservación y mejora de la dinámica ambiental. Curiosamente, reflejan unos porcentajes inamovibles en el tiempo: Sí (85%), No (3%) y *Me da igual* (12%) en el 80 y 84-2-14 en el año 1991. Aunque parece obvia una predisposición y un deseo de conocer, esperamos que no sea el conocimiento receptivo la única motivación. Sería deseable que adquiriesen relevancia los componentes afectivos y de acción que la actitud debería contener. Así de la simple relación género humano-medio se podría pasar a la convivencia y la confraternización.

Permanece estable el número de alumnos (15% en 1980 y 17% en 1991) que elige *la capacitación de sus profesores* como la actividad que más le gustaría realizar (pregunta 7 del cuestionario). Ha habido una clara inversión en la elec-



ción de las otras dos opciones. *Trabajos prácticos* ha pasado del 55% en el año 80 al 30% en 1991; *ambas cosas* del 31 al 53%. Respuestas que en ningún modo parecen privativas del trabajo con el entorno, si no que expresan el sentir general de los escolares hacia la actividad escolar. ¿Quiere esto decir que nuestros alumnos se han vuelto más reposados, más pragmáticos, más maduros? o ¿que han perdido esa inclinación de finales de los 80 que los hacía tremendamente activos, reflejo quizá del quehacer de sus profesores?

Aparece como un rasgo significativo en las dos tomas de muestras el papel asignado a la mediación y renegociación en las relaciones grupales, como ya se apreciaba claramente en las contestaciones a la pregunta número 5. Plantean que los temas han de ser *elegidos de común acuerdo profesores-alumnos* (58% y 51%) y, sin embargo, a la vez asignan *a toda la clase* porcentajes tan dispares (20% y 2%). Algo ocurre. Quizá implique en 1991 que el acuerdo se entienda conseguido por consenso y, por consiguiente, excluye la contestación anterior; es posible que se vea más factible *el acuerdo entre equipos* (del 2 al 23%). En cualquier caso, y al margen del papel asignado al profesorado (del 14 al 17%), convergen tantos matices en las posibles contestaciones que nos hacen pensar que el planteamiento de esta cuestión no es el idóneo. Sin embargo, aparece clarificado el cambio que van experimentando los roles y "status" de los enseñantes y de los alumnos (Postic, 1979).

Ya en 1980 eran un 65% los alumnos que preferían trabajar estos temas *en el campo o en la calle*. *En clase* arrojaba un 17%, mientras *en el laboratorio* era un 12% y, por último, un 6% elegían *su casa*. Han pasado once años y hoy la situación parece que no es muy otra. Deberían haber variado los procesos y métodos en el ámbito escolar y, sin embargo, los alumnos siguen predispuestos a dedicar sus esfuerzos y tiempo a tareas en el campo o en la calle (74%), en clase (13%), en el laboratorio (12%) y en casa (1%). Al margen de la invariabilidad de la opción del laboratorio, debida en parte a la magia que todavía suscita, la lectura de los datos nos plantea

varios interrogantes. ¿Quiere decir que la tarea escolar no resulta atrayente?, ¿que la rutina no gusta? o, tal vez, ¿que no se encuentra lógico trabajar temas de m.a. (naturaleza o lugar donde viven) dentro de las cuatro paredes de la clase? Alarmantes situaciones estas, pues algunos estamos convencidos (Cañal y otros, 1981; García, 1987 y Marcén, 1989) que el marco escolar y la dinámica diaria en éste proporcionan el ámbito ideal para una Educación Ambiental efectiva.

Continuando con el comentario de la pregunta número 10 del cuestionario, sí que nos parece necesaria una reflexión profunda de la opción del trabajo en casa. Si ya contaba con pocos adeptos en 1980 [(6%) solamente alcanza un exiguo, por no decir ridículo, 1% en 1991. Creemos que no obedece únicamente a que las otras opciones eran más atractivas o que los hábitos de trabajo de los escolares no son muy consistentes, sino que ha tenido mucho que ver esa cuestionable costumbre de poner trabajos para casa. Es la casa, el ambiente familiar, un lugar idóneo para fomentar actitudes positivas. Recordando a Bronfenbrenner 1987], diríamos que los hechos ambientales que afectan al desarrollo de una persona con mayor inmediatez y potencia son las actividades (acciones, conversaciones, hábitos y formas de vida, ideales, tareas compartidas, etc.) en las que participan los demás con esa persona o en su presencia (Marcén *et al.*, 1990). Por otra parte, ha sido y es un objetivo prioritario de muchas acciones en la escuela —nos estamos refiriendo a los llamados temas transversales: Educación Ambiental, para la Paz, para la Salud, para el Consumo, etc. En el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación— conseguir actitudes en sus familias, que los niños fuesen los vehículos de transmisión. Queda pendiente, por tanto, dignificar el trabajo hecho en casa.

El colofón a la buena disposición para el trabajo por parte de los escolares lo pone la pregunta número 11. Si bien permanece prácticamente invariable el número de alumnos que tienen que pensarlo (25% y 26%), el incremento experimentado por la opción sí es considerable



ha pasado del 50% en 1980 al 69%. Estas circunstancias reflejan claramente la inclinación hacia la tarea fuera del marco escolar y el deseo de colaboración con otros grupos. Han de aprovecharse convenientemente esas energías y no disiparlas.

Nuestras reflexiones finales

Vistas las respuestas comparativamente y con la perspectiva actual de los años transcurridos presentan rasgos característicos:

- Están preocupados por su entorno y la valoración del estado en que se encuentra no es positiva.
- No forma parte de su trabajo habitual el tratamiento de la problemática ambiental.
- Existe una predisposición muy favorable hacia el conocimiento de los factores que inciden en el m.a. y la acción para descubrirlos y, en su caso, mejorarlos.

En cambio, ahondando más, y desde un punto de vista meramente cualitativo, la imagen bastante difundida y arraigada de identificar medio ambiente con la naturaleza, supuestamente debida a las campañas de promoción de "lo verde" que impregna lo mismo a los políticos y determinados gestos de las administraciones que a las promociones de productos de consumo, subyace en la concepción que del m.a. van adquiriendo los alumnos y, lejos de disiparse, se ve acrecentada. Además, nos preocupa que los temas de incidencia social queden postergados a un segundo lugar.

No nos gustaría acabar este comentario sin reproducir textualmente algunos párrafos contenidos en el análisis que hacíamos en 1981 (Zamora y otros, 1981):

"Sería conveniente un estudio exhaustivo del problema por el Ministerio de Educación, para averiguar la mejor sistemática a seguir para la introducción de estas materias en la enseñanza y

la preparación de los correspondientes programas... Es necesaria una acción apremiante sobre el profesorado. Igualmente sería necesaria la preparación de cursos de formación y reciclaje de este profesorado por parte del mismo Ministerio de Educación..." Aunque el Ministerio de Educación está en ello, queda todavía mucho camino por recorrer.

Cabe concluir señalando que tanto este como otros cuestionarios, así como los distintos tipos de búsqueda de información, permiten comprobar la existencia de una base real para plantear la tarea de la Educación Ambiental. Necesita ésta una progresión adecuada (Giordan, 1991) a los intereses y expectativas de los alumnos y que se fundamente en sus actitudes. Estas han de adecuarse a la actual problemática ambiental mediante un tratamiento interdisciplinar y multiforme, lo mismo en su estructura temporal que en los instrumentos, métodos y recursos didácticos utilizados.

SUMMARY:

Students continue, to a large extent, identifying environment with "the greenness". Although they are still worried about the impairment, damage and pollution conditions of their environment, the interest of the people has lost place. They are ready to act in spite of the fact that the problems on the environment are not an everyday matter in their classes.

RÉSUMÉ:

Les apprenants continuent en grande partie à identifier environnement avec "verdure". Bien qu'ils soient toujours préoccupés par l'état de dégradation et de pollution du monde qui les entoure, la problématique sociale les intéresse beaucoup moins. Ils sont prêts à l'action, quoique l'étude de problèmes de l'environnement dans leurs cours ne soit pas quelque chose de quotidien.



ANEXO 1

EDAD SEXO: MUJER HOMBRE
CURSO VIVES: EN UN PUEBLO
EN UNA CIUDAD

Antes de que comiences a rellenar la encuesta nos gustaría que respondieras, con brevedad, lo que entiendes y con qué cosas o hechos relacionas el medio ambiente y la contaminación.

— Medio ambiente es: _____

— Lo relaciono con: _____

— Contaminación es: _____

— Lo relaciono con: _____

Ahora lee con atención cada pregunta antes de contestarla y si tienes alguna duda la consultas con el director de la encuesta. Para contestar pon una cruz en el cuadro que consideres oportuno.

¡MUCHAS GRACIAS!

1. La situación en que se encuentra el medio ambiente me preocupa:

MUCHO BASTANTE REGULAR POCO NADA

2. El entorno en que vivo; es decir, mi pueblo, mi ciudad, mi barrio, el campo, etc., lo encuentro:

MUY CONTAMINADO, SUCIO, DETERIORADO, etc.
BASTANTE CONTAMINADO, SUCIO, DETERIORADO, etc.
REGULAR CONTAMINADO, SUCIO, DETERIORADO, etc.
POCO CONTAMINADO, SUCIO, DETERIORADO, etc.
NADA CONTAMINADO, SUCIO, DETERIORADO, etc.



3. Los temas que se citan a continuación están relacionados con el medio ambiente. De entre ellos elige (marca con una cruz) el que más te preocupe, el más importante para ti; es decir, el primero que resolverías. Encierra con un círculo la letra del segundo en importancia para ti.

- A. Me preocupa la energía, cómo se produce, los tipos que hay, la falta de la misma, el derroche, etc.
- B. Me preocupa más si mi pueblo, mi ciudad o mi barrio son bonitos, si hay jardines y monumentos para admirar, si las calles son anchas y asfaltadas, etc.
- C. Lo que me preocupa es el aumento de población, la necesidad de más alimentos y mejor asistencia sanitaria, etc.
- D. Mi mayor preocupación es el problema del agua. Su escasez, el uso excesivo, lo contaminada que está, etc.
- E. Mi mayor preocupación se encuentra en la contaminación de la atmósfera por los humos de los coches, calefacciones, fábricas, etc.
- F. Pienso que el problema más grande que tenemos es la contaminación por residuos sólidos (basuras, desechos, etc.).
- G. Es posible que uno de los problemas más graves sea la contaminación por los ruidos de los coches, motos, aviones, talleres, industrias, etc.
- H. A mí me preocupa principalmente la naturaleza, el paisaje, su destrucción por el turismo e incendios, la desaparición de especies animales, etc.
- I. Yo creo que el más grave problema que tiene la humanidad es el uso incontrolado de productos químicos como abonos, pesticidas, etc.
- J. Me preocupa sobre todo la situación de la sociedad: el paro, emigraciones, robos, atracos, la droga, la sexualidad, etc.

K. Si entre estos temas no encuentras el que más te preocupa en estos momentos en relación con el medio ambiente, escribe a continuación el que creas más urgente de solucionar:

1. _____
2. _____



4. El tema del medio ambiente se trata en mis clases:

CON MUCHA INSISTENCIA
 ALGUNAS VECES
 POCAS VECES
 NUNCA

5. Si recuerdas, dinos de quién suele partir la idea de tratar estos temas en clase:

DE TUS PROFESORES
 DE ALGÚN ALUMNO O GRUPO DE ALUMNOS
 LA IDEA FUE DE LA CLASE EN CONJUNTO
 SALIÓ EL TEMA POR CASUALIDAD

6. ¿Recuerdas en estos momentos algunos de los temas que habéis tratado? Escríbelos:

7. ¿Te gustaría que se tratasen en tus clases algunos aspectos más concretos sobre el medio ambiente?

SÍ NO ME DA IGUAL

8. Si has respondido que sí a la pregunta anterior, dinos ahora qué actividad te gustaría realizar para adquirir más conocimientos.

8.1. Explicación de temas por tus profesores
 8.2. Realización de trabajos prácticos
 8.3. Ambas cosas

9. Si has respondido en la cuestión anterior 8.1., los temas que se tratarían en clase serían elegidos:

— Por los profesores
 — Por cada alumno en particular
 — Por equipos de alumnos
 — Por el conjunto de la clase
 — De acuerdo entre alumnos y profesores

10. Si has respondido en la cuestión anterior 8.2. u 8.3. los trabajos que tuvieras que realizar los preferirías hacer:

— En clase — En el laboratorio
 — En el campo o en la calle — En casa

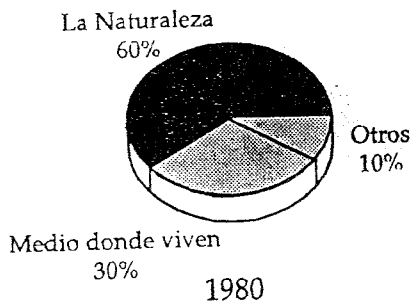
11. ¿Estarías dispuesto a hacer actividades con otros centros de tu comarca o provincia?

SÍ NO LO TENGO QUE PENSAR

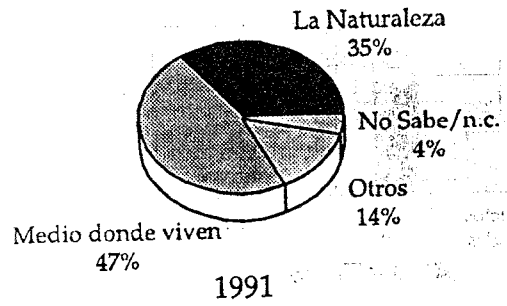


ANEXO 2

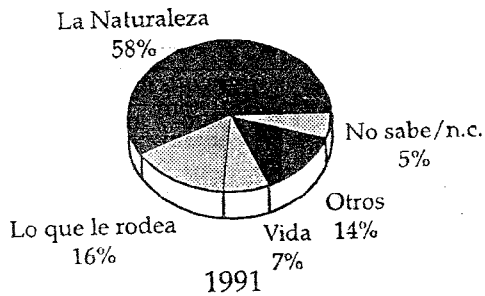
Medio ambiente es:



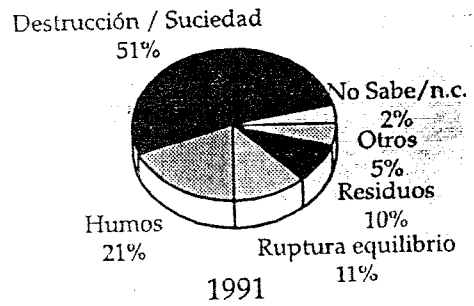
Medio ambiente es:



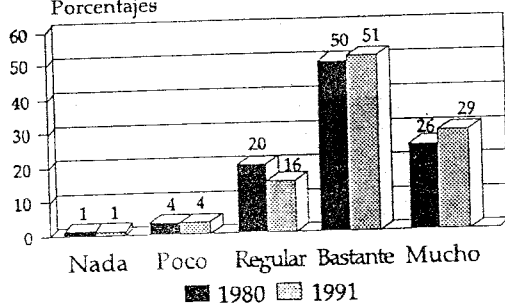
Relaciono el M. A. con:



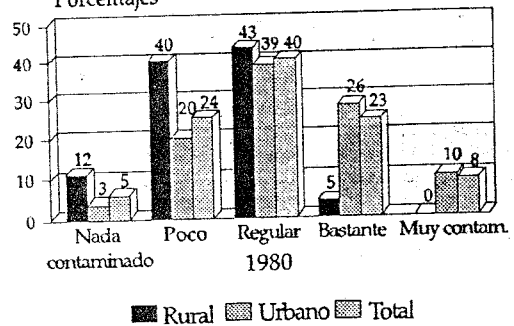
Contaminación es:



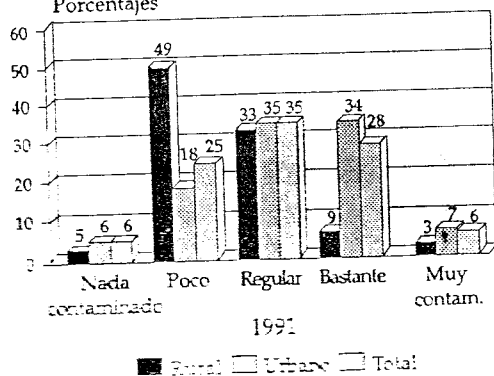
La situación en que se encuentra el medio ambiente me preocupa:



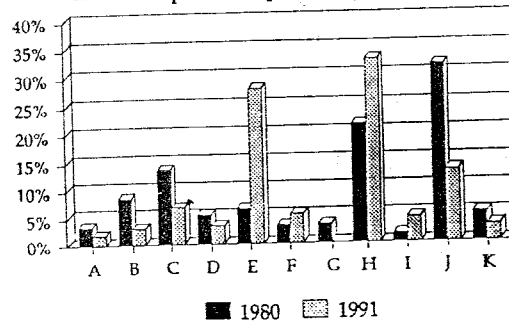
El entorno en que vivo lo encuentro:



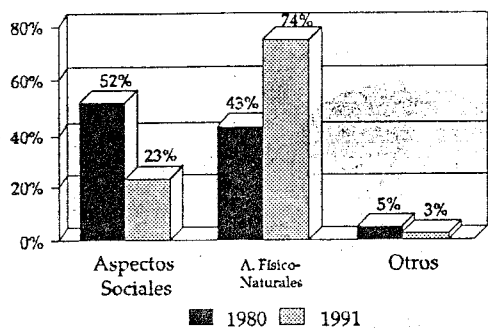
El entorno en que vivo lo encuentro:



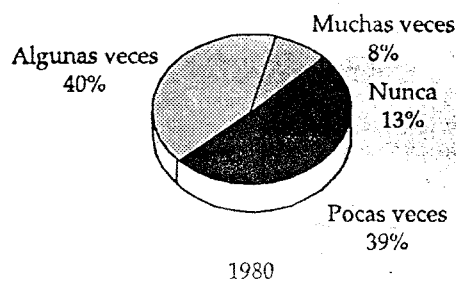
De los temas que se citan, cuál es el más importante para ti:



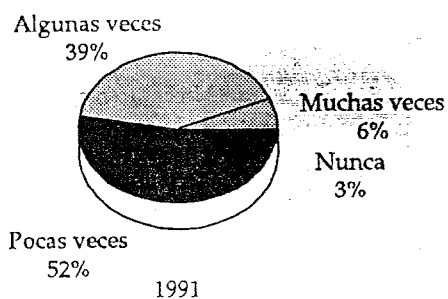
De los temas que se citan, cuál es el más importante para ti:



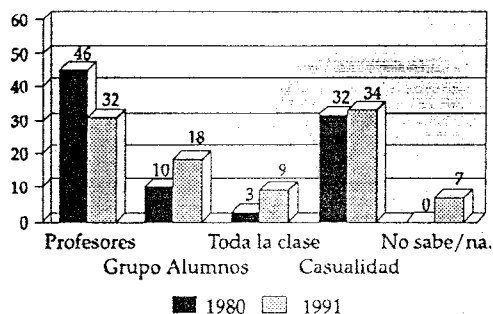
El tema del M.A. se trata en clase:



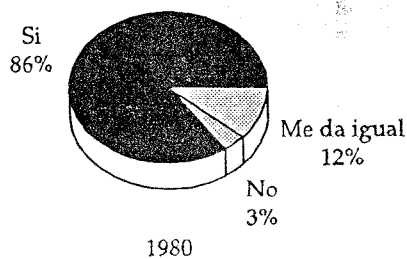
El tema del M.A. se trata en clase:



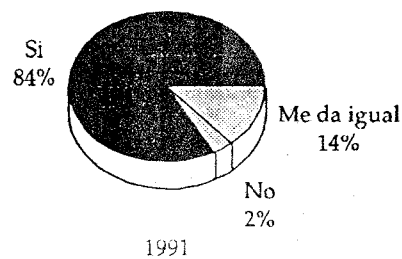
De quién suele partir la idea de tratar estos temas en clase:



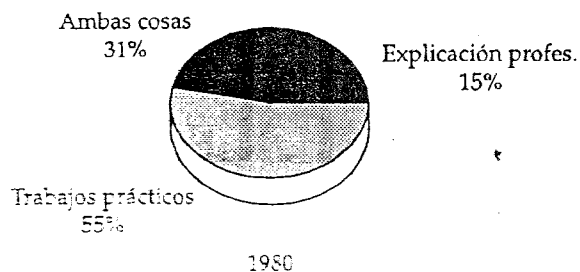
¿Te gustaría que se tratarasen en clase algunos aspectos más concretos de M.A.?



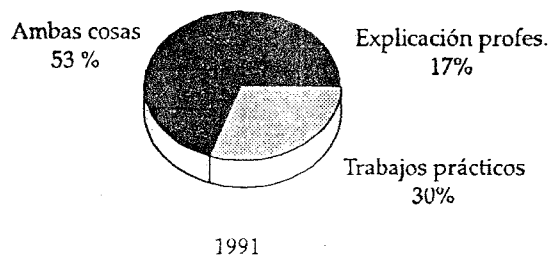
¿Te gustaría que se tratarasen en clase algunos aspectos más concretos de M.A.?



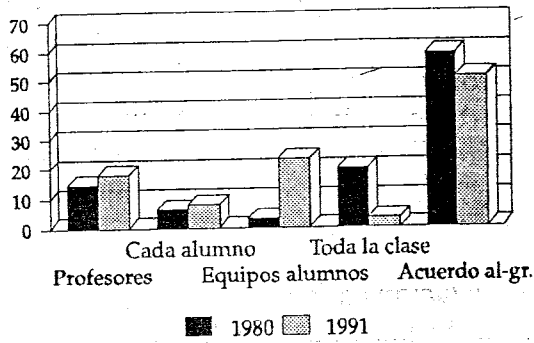
¿Qué actividad te gustaría realizar para adquirir más conocimientos?



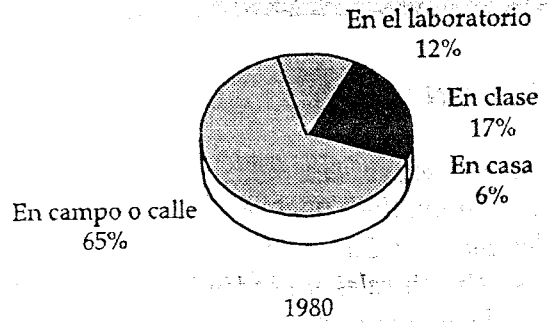
¿Qué actividad te gustaría realizar para adquirir más conocimientos?



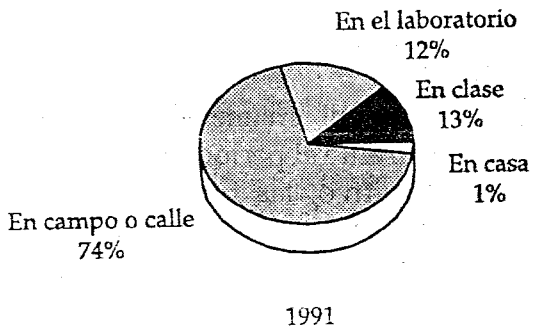
Los temas que se tratarían en clase serían elegidos por:



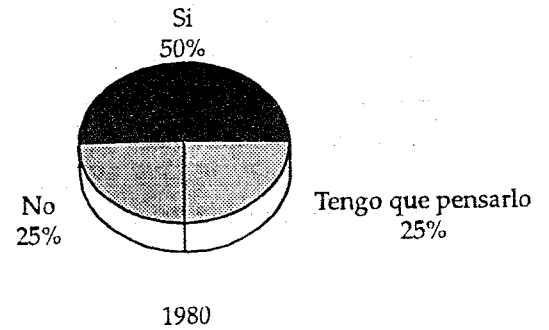
Los trabajos que tuvieras que realizar los preferirías hacer:



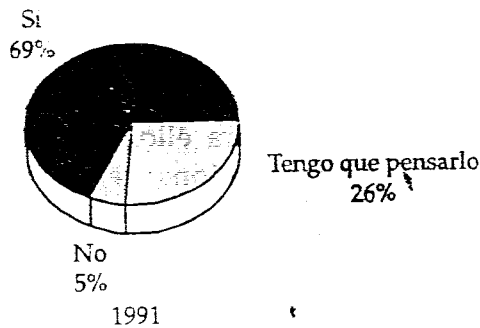
Los trabajos que tuvieras que realizar los preferirías hacer:



¿Estarías dispuesto a realizar actividades con otros centros de la zona?



¿Estarías dispuesto a realizar actividades con otros centros de la zona?:



TEMA 4. La participación de los grupos sociales en el financiamiento de la escuela.

LECTURA: EL COMPROMISO NACIONAL PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN*

PRESENTACIÓN

Este documento fue elaborado con la finalidad de realizar una amplia revisión de la situación actual del Sistema Educativo Nacional y de los cambios estructurales y académicos que se han implantado, en especial, se analizan todos aquellos elementos que tienen incidencia directamente en los procesos de financiamiento de la educación.

Los temas que se destacan son: la desigualdad en la distribución de la gratuidad de la educación, la familia y el costo de la educación, criterios de asignación de recursos, financiamiento gubernamental y financiamiento particular.

Finalmente se subraya la necesidad de plantear una nueva cultura para el manejo de los fondos destinados a la educación.

EL COMPROMISO NACIONAL PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Documentos de trabajo para su discusión

I. Antecedentes de los cambios en el financiamiento educativo

1. El gasto educativo del Estado: crecimiento, crisis y recuperación

Los recursos destinados a educación se incrementaron en nuestro país, de manera

* Primer Congreso Nacional de Educación. "El compromiso nacional para el financiamiento de la educación". México, SNTE, 1994. 31 p.

constante durante décadas. Entre 1970 y 1975, el gasto educativo como porcentaje del PIB aumentó su participación al pasar de 2.5 a 3.9. Para 1980, ese porcentaje se elevó a 4.5 y para 1981 ya alcanzaba 5.0.

El mayor esfuerzo en este sentido lo hizo el gobierno, tanto en el nivel federal como estatal y, en menor medida, el municipal. Entre ambos absorbieron más del 90% del gasto, en tanto que la participación privada aportó proporciones menores, con oscilaciones que fueron de 8.9 en 1977, a 7.8 en 1980, para luego bajar aún más en 1982 a 5.4 por ciento.

La canalización cada vez mayor de recursos a la educación permitió ampliar y diversificar la oferta de servicios; este crecimiento del sistema educativo se sostuvo a pesar de que la economía mexicana ya comenzaba a mostrar signos claros de agotamiento. En esa época, las condiciones internacionales de disposición de capitales que buscaban lugares en los que invertir, permitieron a países como el nuestro prolongar los gastos gubernamentales por medio de préstamos. Durante el periodo de expansión del sistema educativo, las finanzas públicas mostraban una tendencia cada vez más creciente al déficit. De modo que se entró a pasos acelerados en el círculo de endeudamiento: pago de la deuda más intereses —más aumento de la deuda— más aumento de intereses —más aumento de la deuda—. A pesar de los pagos, la deuda continuaba su crecimiento en forma no sólo acelerada, sino también desmesuradamente, al adquirir mayor peso en el gasto público, hasta convertirse en una verdadera carga. Muchos fueron los factores que se combinaron para ello, entre los económicos se pueden mencionar, en primer término, el subsidio a los capitales, que obtenían servicios a precios menores que su valor real, como incentivos para la inversión; en segundo, el gasto, a veces dispendioso, para proyectos que no siempre arrojaron los resultados deseados por diversas razones políticas, por incompetencia





CUADRO 1
EVOLUCIÓN DEL GASTO EDUCATIVO
FEDERAL 1982-1992

Año	Gasto federal ejercido en educación en millones de nuevos pesos	
	Pesos corrientes	Pesos constantes 1978
1982	368.30	121.30
1983	468.70	75.70
1984	324.70	81.50
1985	1,332.00	83.30
1986	2,112.20	70.90
1987	5,034.30	72.90
1988	10,120.10	67.60
1989	12,998.20	73.20
1990	17,998.20	80.10
1991	25,039.30	90.80
1992	34,998.50	109.90

Fuente: Cuenta de la Hacienda Pública Federal. Estado de Egresos Presupuestarios. Los pesos constantes están calculados con base en el promedio anual del Índice General de Precios al Consumidor: Indicadores Económicos. Banco de México. 1991.

del personal o por intereses de grupos, entre otras causas; otros factores fueron la política fiscal laxa, que no permitía una recaudación justa ni adecuada para los diferentes sectores de la población, así como la urgencia de atender demandas sociales para conservar la estabilidad del país.

En esas circunstancias, la nación cayó, durante la década de los ochenta, en la crisis cuyas consecuencias sufrieron todos los sectores y cuyos efectos, en términos de necesidades sociales, aún persisten. Las políticas de disciplina presupuestaria y las presiones exteriores para cumplir con los compromisos de la deuda hicieron que, a partir de 1982, el gasto público disminuyera drásticamente y tuviera repercusiones directas en el gasto de educación. Las cifras disponibles del gasto federal así lo muestran, de acuerdo con el Cuadro 1. En la columna de gasto educativo en pesos corrientes, se presenta el monto de los recursos federales destinados a educación en cada uno de los años. En la columna de pesos constantes, se muestran las mismas cifras, pero se les fue descontando la inflación hasta hacerlos equivalentes a pesos de 1978.

Como puede observarse, entre 1982 y 1983, el gasto educativo sufrió su más fuerte caída en términos reales, es decir, en pesos constantes de 1978. Pasó de 121.3 millones de pesos a 75.7 millones. Es decir, por cada peso gastado en 1982, en 1983 sólo se erogaron alrededor de 60 centavos. A partir de ese año, el gasto fue oscilante. En 1984 y 1985 hubo leves recuperaciones, pero en 1988 volvió a caer. Sin embargo, y a pesar de que desde entonces ha ido recuperándose, todavía en 1992 no había logrado alcanzar los niveles que tenía diez años antes, cuando los servicios federales debían atender casi 800 mil alumnos menos.

Durante el sexenio 1982-1988, las restricciones gubernamentales en la educación significaron que disminuyera el monto de los salarios. De hecho, la mayor parte del gasto de operación y del presupuesto total, cerca del 80%, lo absorbe el pago de sueldos. Así que la

reducción del gasto afectó fuertemente ese rubro. El decremento salarial en ese periodo llegó a significar la pérdida de más del 60% de su valor real. Pero, además, la restricción presupuestaria obligó a cerrar algunas dependencias —desde subsecretarías hasta unidades administrativas—, a reducir al mínimo los gastos de inversión— mismos que constituyeron sólo el 5% del gasto educativo en 1988—, y a disminuir los gastos necesarios para que los servicios operaran.

En relación con el gasto total del Gobierno Federal, las proporciones fueron oscilantes, hubo caídas y recuperaciones, pero el rango se mantuvo entre cerca de 11% y casi 6%. A partir de 1988, ese indicador recupera puntos, pues en tal año sube a 10.9, y llega a 15.6% en 1991 (ver cuadro 2).



CUADRO 2
GASTO EDUCATIVO Y DEL GOBIERNO
FEDERAL
(Miles de millones de pesos)

Año	Gasto Federal ejercido	Gasto Federal ejercido Educación	Por ciento de Educación/ Gasto Federal Ejercido
1982	3,376.80	368.30	10.90
1984	8,300.0	826.70	10.00
1985	13,659.9	1,332.0	9.80
1986	37,022.7	2,112.2	5.70
1987	79,219.3	5,034.3	6.40
1988	172,131.9	10,120.1	5.90
1989	129,895.9	12,998.2	10.00
1990	156,816.4	17,702.4	11.30
1991	160,907.6	25,039.4	15.60

Fuente: *Cuenta de la Hacienda Pública Federal.*

La menor proporción del gasto federal destinada al gasto educativo se puede explicar en términos de la política económica y austera y del rigor disciplinario, así como por el pago de la deuda externa, porque en esos años los montos destinados a dicho rubro resultaron considerables. Dicha proporción se mantuvo entre más del 40 y 60% del gasto federal e, incluso en 1988, llegó a absorber 68%. Con esa fuga de recursos, poco quedaba para los demás gastos del Estado, incluida la educación. Al renegociarse la deuda, hubo cambios positivos en este aspecto, pero todavía constituye una fuerte carga. En 1991, por ejemplo, el Gobierno Federal erogó 51,363 mil millones de nuevos pesos para el pago de la deuda, es decir, más del doble del monto destinado a educación (25,039 mil millones). No obstante lo anterior, a partir de 1989 la proporción del gasto educativo dentro del gasto federal ha recuperado terreno.

Esta recuperación también se refleja en la participación del gasto educativo en el valor de

la producción del país; específicamente, en relación con el Producto Interno Bruto del país (PIB), mismo que en los años recientes ha aumentado de manera constante, como se muestra en el Cuadro 3. El comportamiento de esta variable puede explicarse como una función de a) los recursos destinados a la educación, y b) el comportamiento del PIB. Es decir, si suponemos que el gasto educativo crece y el PIB también lo hace en la misma medida, entonces la participación del gasto educativo no se altera; pero si crece el gasto educativo y el PIB no aumenta o lo hace en forma mínima, entonces el porcentaje de la educación en el PIB se elevará. Este indicador es útil en tanto permite tener una idea de los recursos canalizados a la educación respecto de la producción de un país. En México, no siempre existe correspondencia entre crecimiento del PIB y porcentaje del gasto destinado a la educación. Por ejemplo, en 1992, cuando la economía creció a un ritmo menor que en los tres años anteriores, la educación alcanza su nivel participativo más alto, como se aprecia en el Cuadro 3. Esto prueba que no sólo las consideraciones netamente económicas explican el comportamiento del gasto educativo, sino que éste se encuentra asociado a las demandas de la población, a las condiciones políticas del país, a los reclamos gremiales, o a las exigencias del aparato productivo, entre otros factores importantes.

2. La desigual distribución de la gratuidad de la educación

De acuerdo con las cifras del Cuadro 3, el incremento de la proporción de la educación en el PIB ha sido, básicamente, un esfuerzo gubernamental, pues los particulares han conservado una participación menor, la cual se ha mantenido constante en estos últimos años.

Históricamente, la función de los particulares en el rubro educacional ha sido, hasta



CUADRO 3
PORCENTAJE DEL GASTO EDUCATIVO
CON REFERENCIA AL PIB

Año/ Fuente	Nacional	Público	Particular	Porcentaje Crecimiento Anual PIB
1988	3.60	3.30	0.30	1.20
1989	3.90	3.60	0.30	3.30
1990	4.30	4.00	0.30	4.40
1991	4.70	4.50	0.20	3.60
1992	5.20	4.90	0.30	2.70

Fuente: *Prontuario Estadístico Cultural y Presupuestario*. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto. SEP-1992. El índice del PIB está calculado con base en los datos del *Anexo Estadístico del Quinto Informe de Gobierno*.

ahora, complementaria y ha variado de acuerdo con los niveles de educación y con el comportamiento del sector gubernamental. Hubo épocas en las que los particulares invertían más en educación primaria; pero a medida que este nivel fue expandiéndose, a través del esfuerzo gubernamental, la inversión particular se fue desplazando hacia la secundaria. Actualmente, la participación privada se da en todos los niveles. El comportamiento de sus porcentajes en la matrícula para el periodo 1982-1992, se muestra en el Cuadro 4, del cual se desprenden las siguientes observaciones:

- a) La participación es muy variable entre los diversos niveles. en primaria, de cada cien alumnos inscritos, entre 5 y 6 cursaban sus estudios en escuelas particulares. En capacitación, de cada cien, entre 60 y 66 estaban inscritos en los servicios particulares.
- b) En los niveles básicos, el porcentaje de participación de los particulares es menor, debido a la magnitud de la matrícula total. Por ejemplo, en 1982-83, el 5.1% de la matrícula

total de primaria corresponde a una inscripción cercana a los 769 mil alumnos. En tanto que, en ese mismo año, el 65.7% de la matrícula de capacitación, que en total llegaba a 407 mil 320 estudiantes, representó una matrícula de alrededor de 324 mil 500 alumnos.

- c) En el periodo, 1982-92, la participación se incrementa en todos los niveles, excepto en secundaria, en normal, en capacitación, en profesional media y en posgrado. Podría afirmarse, por tanto, que existe una tendencia a incrementar la participación privada en los demás niveles.

CUADRO 4
PARTICIPACIÓN DE LOS SERVICIOS
PARTICULARES EN LA MATRÍCULA
(porcentajes)

Nivel/Año	1982/1983	1987/1988	1991/1992
Preescolar	7.50	7.10	8.90
Primaria	5.10	5.70	6.40
Secundaria	13.40	8.00	8.20
Capacitación	65.70	65.70	60.40
Profesional Media	26.40	34.80	30.80
Media Superior	24.30	21.90	21.90
Normal		33.50	26.90
Superior	14.00	20.00	22.50
Posgrado	24.10	18.30	23.60

Fuente: Con base en datos del *Anexo Estadístico del Quinto Informe de Gobierno*. Para 1982-1983, *Prontuario estadístico, cultural y presupuestario*, SEP. 1989.

- d) La mayor participación se presenta en las escuelas de capacitación y de profesional media. Posiblemente, debido al tipo de servicios y de demanda. Siempre existe población que desea cursar estudios de computación, taquigrafía, radiotécnicas, etc., y las escuelas oficiales no logran atender a todos los que

solicitan esos servicios o éstos no se adecuan a las características que solicitan los usuarios.

Hay poca investigación respecto de los servicios particulares y no están claros tampoco los diferentes factores que determinan la mayor o menor participación de éstos en los diferentes niveles. Es posible, sin embargo, identificar entre ellos el comportamiento de los servicios públicos —que ya se mencionó—, y la tasa de ganancia. Se podrían buscar explicaciones en el mercado de cada nivel y en las posibilidades de obtener utilidades. Asimismo, las políticas impulsadas por el sector educativo también tienen incidencia. Por ejemplo, en el caso de las escuelas normales cuya matrícula está regulada centralmente, la oferta de particulares disminuye o aumenta en función de dichas políticas.

Es riesgoso afirmar que las escuelas particulares en general cuentan con mejores recursos y que ofrecen, por lo mismo, una educación de mayor calidad que la de los servicios públicos. Se conoce poco de los servicios particulares, pero es sabido que son muy heterogéneos. Entre ellos hay escuelas pequeñas que apenas cuentan con la infraestructura mínima y otras que poseen los mejores recursos y equipo. Además, se encuentran planteles particulares con proyectos educativos bien definidos y hasta experimentales; en cambio, en otras se practican las ideas más conservadoras y autoritarias y no siempre ofrecen niveles deseables de calidad. Esto no significa que se desconozca el aporte de los servicios particulares, sino que se trata de hacer un llamado a la reflexión para no generalizar sin fundamento.

3. La familia y el costo de la educación

Entre las aportaciones particulares al gasto educativo que no se contabilizan para efectos presupuestales, están los aportes de la familia, aun en la escuela pública. A pesar de que hay pocos registros al respecto, se dispone, a manera de ejemplo, de los datos obtenidos en al-

gunas escuelas de Mérida, en donde la Universidad Pedagógica Nacional realiza un estudio.¹ De acuerdo con esa información, en el periodo escolar 1992-1993, la familia aportó 346.7 nuevos pesos para cubrir los gastos generados por la asistencia a la escuela de un niño inscrito en educación preescolar, 601.5 nuevos pesos por un alumno de educación primaria, y, para cubrir los gastos de un estudiante de secundaria, la familia aportó 874.0 nuevos pesos. En el caso de la secundaria técnica, el aporte familiar fue de 1,418 nuevos pesos.

En algunos casos, las familias, además de esos gastos generados por la asistencia a la escuela, cubren otros rubros, a través de la organización comunitaria. En ocasiones son el hospedaje y los alimentos del profesor, como en el caso de los instructores comunitarios; en otros, son aportaciones para la construcción de la escuela, para ampliar las instalaciones, etc. En la historia no recabada de muchas escuelas existe ese antecedente. Así que hay tradición, sobre todo en las escuelas de comunidades campesinas e indígenas, de hacer aportes importantes que implican esfuerzos considerables tanto para los padres como para la comunidad, fundamentalmente si se consideran los niveles de vida de esas poblaciones. En la actualidad, muchos de esos esfuerzos se canalizan por medio del Programa de Solidaridad. Pero ésa es una vieja historia en las escuelas mexicanas que tendría que considerarse en el momento de asignar y distribuir recursos para el gasto educativo.

II. EL DISCURSO DEL ANMEB Y LOS CAMBIOS DE 1993

1. Reestructuración del aparato administrativo

En el presente régimen se han planteado una serie de reformas que han incidido en casi todos los aspectos de la vida escolar; se reformó el Artículo 3º constitucional, se promulgó la Ley General de Educación, se modificaron los planes, programas y libros de texto de la educación, etc., y todas estas acciones necesitan re-



cursos. El financiamiento es un factor que se encuentra presente en todas las actividades y funciones educativas. Se pueden plantear reformas curriculares importantes, pero sin recursos se pueden malograr esos esfuerzos; por ejemplo, sin presupuesto para la investigación educativa, poco se conocerá científicamente la evolución respecto del Estado y de la problemática de la educación. Los recursos son un factor necesario aunque no suficiente para ampliar, mejorar y operar los servicios de educación. En ese sentido, el análisis del financiamiento podría extenderse a cada uno de los rubros; sin embargo, aquí se plantean sólo las modificaciones que se relacionan más directamente con las fuentes de recursos, con su distribución, con los cambios en la forma de administrarlos —punto fundamental de la federalización—, y con algunos problemas de costos.

A pesar de las modificaciones que se hicieron al Artículo 3º constitucional, en lo sustancial se conservó el precepto de la gratuidad; en este periodo, el gasto destinado a la educación comenzó a recuperarse; gracias a las luchas y reclamos magisteriales, los salarios de los docentes han tenido aumentos significativos; en la Ley Federal de Educación y en el ANMEB se incluyó una disposición referente a la obligación del Estado de otorgar al magisterio un salario profesional decoroso.

2. Federalización y financiamiento de la educación

Con la federalización se reestructuró el aparato administrativo a través del cual se distribuían y asignaban los recursos destinados a la educación preescolar, primaria, secundaria, especial, indígena y a la formación de profesores. Antes, el Gobierno Federal captaba los recursos —vía impuestos—, los asignaba por ramos, entre ellos la educación, y los administraba a través de sus dependencias federales, las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USEDES); ahora, con la nueva estructura, definida implícitamente en la Ley Federal de Educación y en el ANMEB, la Secretaría de Educa-

ción Pública, como gobierno central, cede a los estados la responsabilidad de administrar, ya sea de manera directa o mediante los ayuntamientos, todos los servicios educativos públicos que hay en su entidad, y para ello le traspasa sus recursos materiales y financieros.

El Gobierno Federal retiene para sí las funciones normativa, compensatoria, evaluatoria y distributiva. La primera define las normas, incluidos planes y programas de estudio, la compensatoria se propone concertar e impulsar acciones que puedan atenuar las desigualdades regionales; las siguientes se encargan de evaluar el sistema educativo en su conjunto, y, por último, las distributivas reparten los recursos entre las entidades, a partir de la asignación presupuestal.

3. Funciones de los distintos niveles de gobierno

Los gobiernos estatales asumen diferentes funciones: operativas y de dirección, de financiamiento, de promoción y de gestión. Son responsables de la administración de los recursos escolares, y de que operen en forma correcta los establecimientos, continúan asumiendo los costos de los servicios estatales, a la vez que promueven que los municipios se hagan cargo del mantenimiento y equipamiento básico de las escuelas públicas con recursos transferidos por el Gobierno Federal.

A los municipios se les atribuye, fundamentalmente, funciones de gestión entre autoridades estatales para la construcción o cambio de escuelas públicas y de otros proyectos educativos, procurando la obtención complementaria de los recursos.

Para un mejor cumplimiento de esas funciones, la nueva estructura se plantea establecer consejos de educación en todos los niveles: nacional, estatal, municipal y escolar. A ellos se les asigna, entre otras funciones, la gestión para obtener recursos en beneficio de las escuelas y de los alumnos.

La reforma del Artículo 3º constitucional no cambia sustancialmente el carácter gratuito de



la educación impartida por el Estado, pero especifica la atribución del Congreso para expedir leyes que distribuyan la función educativa entre los diferentes niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, en concordancia con la descentralización propuesta en la Ley General de Educación y en el ANMEB. Las fracciones del Artículo 3º que aluden directa o indirectamente al financiamiento educativo dicen a la letra:

"IV. Toda la educación que imparta el Estado será gratuita".

"V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura".

"VII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquéllos que las infrinjan".²

La Ley General de Educación, expedida en julio de 1993, establece el marco jurídico de la federalización, estructura a través de la cual se distribuyen y aplican los recursos destinados a la educación, además de definir las atribuciones de cada nivel de gobierno. La Ley contiene una serie de artículos, que integran la Sección 3, relativos al financiamiento de la educación, misma que se reproduce a continuación:

"ARTÍCULO 25. El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa, con sujeción a las correspondientes disposiciones de ingresos y gasto público que resultan apli-

cables, concurrirán al financiamiento de los servicios educativos".

"Los recursos federales recibidos para ese fin por cada entidad federativa no serán transferibles y deberán aplicarse exclusivamente en la prestación de servicios y demás actividades en la propia entidad".

"El gobierno local prestará las facilidades y colaboración para que, en su caso, el Ejecutivo Federal verifique la correcta aplicación de dichos recursos".

"En el evento de que tales recursos se utilicen para fines distintos, se estará a lo previsto en la legislación aplicable sobre las responsabilidades administrativas, civiles y penales que procedan".

"ARTÍCULO 26. El gobierno de cada entidad federativa, de conformidad con las disposiciones aplicables, proveerá lo conducente para que cada ayuntamiento reciba recursos para el cumplimiento de las responsabilidades que en términos del Artículo 15 estén a cargo de la autoridad municipal".

A su vez, el Artículo 15 establece que "(...) El gobierno de cada entidad federativa promoverá la participación directa del ayuntamiento para dar mantenimiento y proveer de equipo básico a las escuelas estatales y municipales".

"ARTÍCULO 27. En el cumplimiento de lo dispuesto en los artículos anteriores de esta sección, el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa tomarán en cuenta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional. En todo tiempo procurarán fortalecer las fuentes de financiamiento a la tarea educativa y destinar recursos presupuestarios crecientes, en términos reales, para la educación pública".

"ARTÍCULO 28. Son de interés social las inversiones que en materia educativa realicen el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares".

Además, en el Capítulo III, De la equidad de la educación, la Ley establece, en el Artículo 33,



que: "Para cumplir con lo dispuesto en el Artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes: XI. Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo".

Congruente con este marco jurídico, el ANMEB contiene lineamientos y disposiciones similares. Establece el compromiso de sostener la política de destinar recursos crecientes a la educación y de otorgarle la más alta prioridad en la asignación del gasto público. Todo ello dentro del marco de la federalización. Textualmente, el ANMEB señala:

"(...) Corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas las modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial".

"En consecuencia, el Ejecutivo Federal tras-pasa, y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación".

Respecto de la función compensatoria de la Federación, el ANMEB indica:

"(...) En tal virtud, el Ejecutivo Federal (...) propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas. Concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prio-

ritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos".

"La autoridad educativa nacional se fortalecerá ejerciendo la función compensatoria entre estados y regiones que nuestros ordenamientos y tradiciones asignan al Gobierno Federal. Así, dicha autoridad velará porque se destinen recursos relativamente mayores a aquellas entidades con limitaciones y carencias acusadas".

Al referirse a la función de distribución de recursos, el Acuerdo establece:

"El Gobierno Federal se compromete a transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio de educación a su cargo, de hacerse cargo de la dirección de los planteles que recibe, de fortalecer el sistema educativo de la entidad federativa, y cumplir con los otros compromisos que adquiere en este Acuerdo Nacional. Asimismo, convendrá con aquellos gobiernos estatales que hasta ahora han aportado recursos modestos a la educación, en que incrementen su gasto educativo a fin de que guarden una situación más equitativa respecto a los estados que, teniendo un nivel similar de desarrollo, ya dedican una proporción más significativa de sus presupuestos a la educación".

"(...) Los gobiernos estatales harán lo conducente para que, cada vez en mayor grado, los municipios estén directamente encargados de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas, sirviéndose de los recursos que, al efecto, reciban del gobierno estatal y atendiendo a las recomendaciones de dichos consejos municipales".

Finalmente, el ANMEB se refiere al salario profesional dentro del rubro más amplio, que es la revaloración de la función magisterial. "El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. La revalo-



ración magisterial comprende seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización y superación, el salario profesional, vivienda, carrera magisterial y el nuevo aprecio social hacia el maestro".

III. Los problemas pendientes en el financiamiento de la educación

1. Insuficiencia de recursos

De acuerdo con los datos analizados, el gasto educativo federal ha iniciado su recuperación. En 1992, en términos reales, la Federación asignó al rubro educativo 109.9 millones de pesos de 1978. Esta cifra se acerca a la aplicada en 1982, cuando se le destinaron 121.4 millones de esos mismos pesos. Si se piensa que en el momento actual el Gobierno Federal está canalizando recursos similares a los erogados en 1982, entonces puede suponerse que se ha recuperado en forma total el gasto, pero es necesario considerar que en ese año se atendían, en el control federal, alrededor de 15 millones 474 mil 200 alumnos y en el periodo 1991-1992 la matrícula federal era de 16 millones 256 mil niños escolares. Es decir, se atienden cerca de 800 mil alumnos más con el mismo presupuesto. Ciertamente es que pueden registrarse aumentos en la eficiencia de los servicios que permitan reducir los costos unitarios, pero bien se sabe, por la experiencia cotidiana, que las escuelas aún tienen muchas carencias y que las condiciones salariales del magisterio, aunque han mejorado, todavía no alcanzan el nivel deseado.

Además, si se consideran las necesidades educativas del país (importantes segmentos de población infantil que no asisten a la escuela, eficiencia terminal de primaria que está por debajo del 60%, el porcentaje de analfabetas que se ubica alrededor del 10% de la población mayor de 15 años, para citar los más graves), es claro que los recursos resultan insuficientes.

Desde el punto de vista económico, las condiciones actuales del país exigen de una población más escolarizada y mejor capacitada para poder

lograr ventajas competitivas que permitan a los productos locales acceder a los mercados internacionales y que el país se beneficie de la apertura comercial que significa el TLC. Esto necesita, por supuesto, un mayor esfuerzo presupuestal.

2. Desigualdad regional

Una de las características del sistema educativo ha sido la desigualdad no sólo regional, sino también social. Hay inequidades entre entidades federativas, en el interior de cada una de ellas, y entre grupos de población, de los cuales resultan menos favorecidos los campesinos y los indígenas.

Los indicadores de eficiencia constituyen, en diferentes momentos, una evidencia de esas desigualdades. La eficiencia terminal de primaria —porcentaje de alumnos que egresan de la primaria en relación con los inscritos en primer grado seis años antes—, en 1991, a nivel nacional, fue de aproximadamente 56. En la generación 1982-88, egresaron 54 alumnos de cada cien inscritos en todo el país, pero en Chiapas sólo fueron 28, en tanto que en Nuevo León y Baja California egresaron 72. Es posible que ese indicador se haya modificado en la generación que acaba de egresar, pero en diez años —entre la generación 1977-83 y la que ingresó en 1982-83 y egresó en 1987-88—, el aumento de la eficiencia terminal a nivel nacional fue de dos puntos. Pasó de 52 a 54. En ese mismo periodo, Chiapas aumentó de 26 a 28; Oaxaca, de 38 a 40, e Hidalgo, de 45 a 53. En cambio, el Distrito Federal acrecentó su eficiencia terminal de 73 a 86; Baja California la incrementó de 66 a 72, y Tabasco, de 40 a 48.

A pesar de los programas que han hecho énfasis en su atención, las desigualdades han persistido históricamente. Entre dichos programas, uno de los más importantes fue el de *Primaria para todos*, el cual logró abatir el rezago de población infantil que quedaba al margen de la escuela y dio atención prioritaria a las llamadas "zonas críticas". Sin embargo, la crisis económica hizo que esos esfuerzos se malograran y resurgieran problemas que todavía no se resuelven.



3. Criterios de asignación de recursos

La nueva normatividad atribuye a la Federación una función compensatoria; sin embargo, es necesario establecer políticas que definan criterios transparentes de asignación presupuestaria y que permitan evaluar dicha función. Esta

inquietud resulta del análisis de la distribución de los recursos que el Gobierno Federal transfirió a las entidades federativas durante el periodo 1982-1988. El Cuadro 5 muestra los porcentajes que correspondieron del total a cada una de ellas. Puede observarse que no hay criterios claros en su asignación.

CUADRO 5

RANGOS DE DISTRIBUCIÓN DE TRANSFERENCIAS PARA EDUCACIÓN BÁSICA ENTRE LOS ESTADOS

Año/ rango %	De 0 hasta 1	Más de 1 y hasta 2	Más de 2 y hasta 3	Más de 3 y hasta 4	Más de 4 y hasta 5	Más de 5
1982	Quintana Roo Baja California Sur Colima Campeche	Aguascalientes Tlaxcala Nayarit Querétaro Yucatán	Tabasco Baja California Morelos Zacatecas Sonora Durango Sinaloa	Nuevo León Chihuahua San Luis Potosí Coahuila Hidalgo Chiapas Tamaulipas	Jalisco Guanajuato Puebla	Guerrero Michoacán Oaxaca México
1985	Colima	Querétaro Quintana Roo Baja California Campeche Nayarit	Baja California Sur Durango Tlaxcala Yucatán Aguascalientes Nuevo León Tabasco Chihuahua San Luis Potosí Coahuila Morelos Zacatecas	Chiapas Hidalgo Guanajuato Sinaloa Jalisco Sonora	Guerrero Oaxaca Tamaulipas	Puebla Veracruz México Michoacán
1988		Colima Campeche Aguascalientes Nayarit Tabasco	Tlaxcala Morelos Yucatán Querétaro Baja California Guanajuato Zacatecas Baja California Sur Coahuila San Luis Potosí Sinaloa	Sonora Durango Hidalgo Tamaulipas	Chihuahua Jalisco Chiapas México Guerrero Veracruz Puebla	Oaxaca Michoacán

Tomado de: Noriega, Margarita. "Las cuentas del gasto en educación", en: *Huastécas*, año 1, núm 2, enero-abril de 1994. Oaxaca.



Si se considera que las entidades con mayores rezagos son Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Yucatán e Hidalgo, se puede inferir que en ese lapso no hubo una política constante de atención prioritaria a dichos estados. No siempre están en el rango de mayor proporción del gasto de las transferencias. En cambio, entidades con mayores recursos, como el Estado de México, se mantienen dentro de los rangos de atención más alta durante ese mismo periodo.

4. Mayor aportación a las comunidades con menos recursos

Ligado al problema de la equidad y a los criterios de asignación de recursos, se halla el de la política de exigir una mayor aportación a las comunidades que menos tienen. De hecho, en las ciudades, el mantenimiento y construcción de la escuela corre a cargo de las dependencias gubernamentales, mientras que, en las poblaciones rurales, se exige que las comunidades aporten una proporción del costo total.

En otros casos, las poblaciones se hacen a cargo del hospedaje y alimentación del instructor o profesor, así como de la ampliación de la infraestructura, o del mantenimiento de la escuela, lo que representa, entre las más pobres, un esfuerzo relativamente mayor que el de las comunidades o ciudades con más recursos.

En el nivel familiar sucede lo mismo. Para las familias con amplios recursos, enviar los hijos a la escuela no implica mayor esfuerzo. En cambio, para las familias más pobres, por ejemplo los campesinos y los indígenas, mandar sus hijos a la escuela no constituye sólo un gasto importante —que, como se ha mencionado, puede llegar a rebasar los mil nuevos pesos—, sino que implica pagar lo que se conoce como "costo de oportunidad", es decir, lo que dejan de ganar los niños —no es un secreto que en esas familias los pequeños trabajan— por asistir a la escuela.

5. Política salarial

Los salarios constituyen en el sector educativo, la más grande proporción del gasto. Cerca del 80% de los recursos sectoriales se canalizan a ese rubro, lo cual se explica por la naturaleza misma del trabajo y por el número de personal que requiere la atención del servicio. Cualquier aumento salarial repercute directamente en ese 80% del gasto. De ahí que la política salarial juegue un papel importante. En este sexenio se ha instituido la Carrera Magisterial para establecer diferenciaciones salariales que estimulen el quehacer docente. Pero la "bolsa" disponible de recursos no contiene los montos suficiente para estimular a todos los maestros que lo merecen. De ahí que aún exista una brecha entre la normatividad, que estipula un salario que permita al magisterio tener una vida decorosa, y el reconocimiento económico de Carrera Magisterial y el número de maestros que con ello se benefician.

IV. Tópicos para discusión

1. Financiamiento gubernamental y financiamiento particular

a. ¿El esfuerzo presupuestal debe recaer solamente en el gobierno?

Hasta ahora, el esfuerzo presupuestal ha correspondido, sobre todo, al Estado. Sin embargo, las necesidades educativas son crecientes y los recursos no son ni han sido suficientes. Desde ese punto de vista, habría que considerar dos propuestas: 1) el aumento de los recursos en términos reales, por parte de los gobiernos de las entidades federativas, en sus diferentes niveles, y 2) inducir una mayor participación privada.

En relación con el primer punto, conviene destacar que aun cuando los documentos recientemente aprobados (Ley General de Educación y ANMEB), estipulan el compromiso de aumentar los recursos reales destinados al sec-



tor educativo en los diferentes niveles de gobierno, un factor importante para que esto se haga realidad son las presiones que ejerce el gremio magisterial. El estudio de la evolución del financiamiento revela que el magisterio y sus luchas pueden quebrar políticas austeras en el sector.

Habría que discutir el punto de participación privada, para no considerarla como una "amenaza" que se proyecta sobre la escuela pública. En ese sentido, conviene tomar en cuenta que los beneficiarios de la educación no son sólo los individuos, sino también el sector productivo, por lo que resultaría justo otorgar una mayor contribución a ese sector en el gasto educativo. Para ello, es necesario partir del hecho de que la participación privada puede tener diferentes modalidades. No se trata sólo de ofrecer servicios particulares directamente, sino de colaborar en los gastos de la educación. Una manera de hacerlo puede ser a través de los llamados Modelos de Formación en Alternancia. En ellos, la formación escolar se turna con las prácticas y estudios en la empresa. Esto evita al sistema educativo realizar gastos en talleres y, además, los niveles de formación se mejoran, debido al vínculo directo que se establece entre la escuela y el mundo productivo. En México, ya se han dado experiencias en ese sentido, aunque todavía son limitadas.

Otra manera de inducir la participación privada podrían ser los impuestos, en función del personal escolarizado y del nivel de escolaridad de su personal. Por ejemplo, una empresa que contrate personal con grado de doctor, podría pagar una cuota de recuperación por el gasto de la formación de éstos.

Finalmente, sería importante considerar que a mayor participación privada, habría que exigir un mayor fortalecimiento de la educación pública. Fortalecimiento que se refleje en una educación de calidad, sin olvidar que ni toda la educación privada es de calidad ni toda la educación pública carece de ella. Asegurar la calidad de la educación pública implica la inversión de recursos y garantizar su uso adecuado.

b. ¿Cuáles podrían ser los efectos, en términos de desigualdad social, que pueden generarse con el impulso de los servicios educativos particulares y cómo pueden contrarrestarse?

En primer lugar, como ya se ha expuesto, es necesario combatir la generalización. Las escuelas privadas no tienen la exclusividad de la buena calidad de los servicios. En ese sentido es necesario desmitificar la educación privada y valorar sus aportes en su dimensión real. En ello puede jugar un importante papel la investigación educativa.

En segundo lugar, habría que considerar la relación institución educativa-mercado de trabajo. Existe un problema real respecto del acceso al mercado de trabajo de los egresados del sistema educativo, lo que se refleja en el trato preferencial que reciben los egresados de servicios particulares, y ahora también de instituciones extranjeras, a veces no fundamentado en la calificación y cualidades de los egresados, sino en el prestigio de esas instituciones. Prestigio en el que también se juegan las redes de relaciones sociales y de poder que se establecen entre el estudiantado proveniente de las clases más privilegiadas.

La mejor forma de contrarrestar esos efectos es el fortalecimiento de la escuela pública y la evaluación constante de ambos servicios. Fortalecer la escuela pública implica mejorar las condiciones institucionales y académicas de los servicios, para lo cual resulta indispensable contar con los recursos adecuados y suficientes, y con un manejo transparente y adecuado de ellos.

2. La asignación de recursos

a. ¿Cuáles son los criterios que deben sustentar en educación básica la distribución, entre las entidades y en el interior de ellas, de los recursos destinados a la educación y cuáles los mecanismos que permitan a la Federación cumplir con su función compensatoria?

En la normatividad establecida hasta ahora, la Federación se atribuye la función compensato-



ria; sin embargo, el problema radica en que aún no se conocen los mecanismos y criterios de asignación de recursos. Pasar del discurso —que desde décadas atrás habla de la atención prioritaria a las zonas y población más desfavorecidas— a los hechos, exige de la propuesta de criterios concretos y de mecanismos que aseguren su cabal cumplimiento. Por ejemplo, sería conveniente hacer más claros los criterios de asignación de recursos y realizar una primera distribución entre estados, con base en los indicadores que, si bien no revelan los procesos educativos y sociales que se viven en el sistema educativo, sí dan una idea general de los resultados de sus acciones educativas y permiten una aproximación a la magnitud de los problemas. Esos indicadores son: la eficiencia terminal de la primaria, el porcentaje de población en edad escolar no atendida por el sistema, el índice de analfabetismo, y el porcentaje de población indígena, entre los más importantes.

Una segunda etapa sería la distribución en el interior de los estados, considerando los mismos indicadores. Aplicar una "discriminación positiva" —entendida como atender de manera discriminada a los estados, regiones y zonas con más necesidades educativas— significa hacer una planeación y una presupuestación basadas en criterios como los aquí propuestos. Lo anterior evitaría que otros factores menos objetivos interfirieran en la adecuada distribución de los recursos. Es sabido que en ello han operado factores políticos y aun la capacidad de negociación de las autoridades estatales en turno ante la Federación. Finalmente, es fundamental definir y explicitar los criterios de distribución de recursos entre entidades, dado que la federalización no implicó una reforma fiscal que permitiera a los estados un mayor margen para actuar en la recaudación de los ingresos; éstos siguen captándose y asignándose centralmente. Las nuevas responsabilidades de los estados y municipios podrán ser cumplidas en la medida en que el gobierno central también cumpla con sus compromisos.

b. En términos de equidad, ¿cuáles pueden ser las propuestas para atender a las comunidades y a las familias con mayores rezagos?

La desigualdad entre comunidades, zonas y estados, así como entre grupos sociales, es una realidad que rebasa las acciones educativas. Sin embargo, desde la política sectorial es posible impulsar proyectos de atención prioritaria y con modelos adecuados que tiendan a un mejor equilibrio educativo.

Desde esta perspectiva, y en función del nuevo esquema administrativo del aparato educativo, podrían ser viables dos opciones: una, que ha probado niveles aceptables de eficiencia, es insertar proyectos de educación en proyectos productivos o intersectoriales más amplios. Así que la asignación de recursos puede estudiarse desde ese punto de vista. El trabajo y la gestión de la comunidad educativa en todos los niveles —escuela, zona, municipio, estado— resultaría fundamental para impulsar iniciativas como las propuestas.

Otro proyecto, que incluso podría complementarse con el anterior, es ampliar los apoyos a las escuelas que atienden población más desfavorecida. Establecer y definir zonas y regiones críticas, para ofrecer gratuitamente a los alumnos —más allá de las escasas becas que ahora se ofrecen—, los materiales que normalmente aporta la familia: cuadernos, uniformes, etc., y hasta productos alimenticios. Esto podría remover algunos de los obstáculos que hacen inaccesible el servicio educativo a los grupos más desfavorecidos.

Los recursos necesarios tendrían que ser recabados por las diferentes instancias de gestión que señala el nuevo esquema administrativo del sistema, diversificando las fuentes de financiamiento e involucrando a los sectores sociales productivos.

A lo anterior habría que agregar mecanismos de seguimiento y evaluación que no distorsionen el objetivo general. Resulta fundamental la participación social para contrarrestar clientelismos y actitudes paternalistas que sesgan y disminuyan los esfuerzos. El involucramiento



de la sociedad, a través de organismos no gubernamentales y de las organizaciones propias de las comunidades, puede ser una alternativa para garantizar el uso transparente, adecuado y justo de los recursos.

3. *Una nueva cultura en el manejo de los fondos destinados a la educación*

a. **¿Es conveniente impulsar una cultura de "rendir cuentas" en todos los niveles?**

La evaluación es un proceso que ha venido cobrando importancia en el proyecto de modernización educativa. Es indispensable para el mejoramiento de los sistemas educativos y administrativos. Por ello, la cultura de "rendir cuentas" a la sociedad y a la comunidad por parte de la institución escolar, dependiendo del contexto en el que se desarrolle y del ánimo

con el que se impulse, podría constituir un factor del sano crecimiento, tanto de la institución como del sistema escolar. Pero es importante que esas acciones se impulsen en todos los niveles, es decir, en la escuela, en la zona y así sucesivamente, hasta llegar a las autoridades centrales. La discusión abierta y transparente de los problemas educativos, de las políticas sectoriales, de los avances, de las dificultades, del empleo y distribución de los recursos, enriquecerían la educación de nuestro país. La propuesta sería debatir no sólo a través de los medios de comunicación sino en las escuelas, en las zonas, etc. Con base en la información necesaria y suficientemente difundida, la comunidad educativa podría evaluar las políticas impulsadas desde el centro para detectar los problemas fundamentales de su aplicación y corregir rumbos en el momento y lugar adecuados. Con ello se tendría el contrapeso social que un sistema moderno y un país democrático requieren.

NOTAS

¹ Datos aportados por Teresa Mezo, que participa en la investigación: "Educación básica: contexto, financiamiento y descentralización"

de la Dirección de Investigación de la UPN, coordinada por Margarita Noriega.

² RABASA, O. Emilio y Gloria Caballero, *Mexicano: ésta es tu Constitución*. Texto vigente, 1993.



TEMARIO

DOCUMENTOS DE TRABAJO PARA SU DISCUSIÓN

-
- 1 Los Fines y Objetivos de la Educación en los Albores de Nuevo Milenio.
-
- La Federalización de la Educación Básica. ¿Mecanismo Apropriado para la Reorganización del Sistema Educativo Mexicano?
-
- 2 La Nueva Gestión de los Planteles Escolares. Un sentido distinto de la Administración de la Educación Pública.
-
- 4.1 PREESCOLAR Los Cambios en la Educación Básica.
-
- 4.2 PRIMARIA Los Cambios en la Educación Básica.
-
- 4.3 SECUNDARIA Los Cambios en la Educación Básica.
-
- 3 La Equidad como Prerrequisito de la Calidad de la Educación Nacional.
-
- 4 El Reto de la Pluralidad Cultural y Étnica a la Educación Pública, Laica, Nacional y Democrática de Calidad.
-
- 1 Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su trabajo Docente y su Evaluación.
-
- 2 Trabajo Cotidiano; Formación, Actualización y Superación Profesional; CARRERA MAGISTERIAL.
-
- La Vinculación de la Educación con el Aparato Productivo del País.
-
- El Compromiso Nacional para el Financiamiento de la Educación.
-
- Los Medios de Comunicación Social como Factores de la Educación.
-



LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE
LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL
DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
.....



PRESENTACIÓN

Guillermo Bonfil se autodenomina "Cleonauta" que significa navegante de la historia. Este es el sentido que permea en la agrupación de ideas, experiencias, narraciones, talleres, estrategias que se presentan en escena por cada uno de los autores de las lecturas seleccionadas.

Esa misma intención está presente en las actividades que se solicitan en la Guía del Estudiante, reconociendo y expresando el cleonauta que se encuentra en el interior de cada uno de nosotros.

La fuente inagotable de creación son las historias de vida de los profesores, miembros de la comunidad, de los pueblos, de los procesos histórico-sociales que recuperan los diversos símbolos que operan en la memoria construida por los pueblos.

En el espacio escolar se entrecruzan aquellas historias de la vida privada y pública no sólo de aquellos que participan directamente en la acción educativa formal, sino también la de la humanidad, de las naciones y de los pueblos que se hacen presentes como actores educativos.

Los textos de Bonfil y Orozco son un ejemplo claro de la utilización de la microhistoria como teoría y metodología para dar cuenta de las expresiones populares y comunitarias en los procesos históricos y sociales.

Los de Acevedo y Barela responden a una concepción que combina el análisis institucional, el grupo operativo y la historia social que enfatiza la producción de narraciones en un espacio en donde operan mecanismos de comunicación, de encuentro, reencuentro y revaloración de la historia oral y de los ancianos, con la intención de identificar, rehacer y/o fortalecer los lazos sociales.

Finalmente el texto "Aprendizaje de la historia más allá del aula" introduce una propuesta que atiende a conceptos y destrezas significativas para el pensamiento histórico como cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, las habilidades para sopesar evidencias y aprender también a dudar, a desarrollar la capacidad de empatía con otras personas y pueblos del presente y del pasado.



TEMA 1. La recuperación de la historia de la escuela y la comunidad.

LECTURA: MI PUEBLO DURANTE LA REVOLUCIÓN: UN EJERCICIO DE MEMORIA POPULAR*

PRESENTACIÓN

Bonfil Batalla nos invita a un ejercicio de recuperación de la memoria común, a través del relato; medio de comunicación popular ya sea oral o escrito, el cual cobra relevancia como forma de expresión, que de esta manera logra representar o comunicar y recuperar formas de hacer la vida, valores, sentimientos, motivaciones y expectativas.

Esta forma literaria permite, que los protagonistas o narradores de un cuento o del hecho histórico particular en la vida de los pueblos, consignar la conciencia colectiva, práctica cuya importancia reside en la recuperación de la identidad cultural como manifestación y construcción de la cultura popular.

Mi pueblo durante la Revolución: un ejercicio de memoria popular

Recuperar la memoria, no como una actividad académica que ocupa sólo a los especialistas, sino como una práctica social en la que participan las mayorías, es un ejercicio necesario; recuperar la memoria: tener presente los acontecimientos que han hecho a un pueblo tal como es, para que cada generación sienta y sepa que pertenece a una historia, que es un eslabón más, ligado al pasado lo mismo que al futuro.

* Guillermo Bonfil Batalla. "Mi pueblo durante la revolución: un ejercicio de memoria popular", en: *Mi pueblo durante la Revolución*, vol. 1, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985. pp. 7-17.

Recuperar la memoria, porque sin la presencia del pasado es imposible alcanzar una certera conciencia del presente o formular un proyecto hacia adelante. Hay mucho que aprender, sin duda, si se recupera la memoria. Ni todo tiempo pasado fue necesariamente mejor ni lo de hoy supera, sólo por ser lo actual, lo que hubo ayer.

Con el propósito de contribuir a recuperar la memoria de ciertas historias, ha encaminado algunas de sus incipientes actividades el Museo Nacional de Culturas Populares. La que ha tenido una orientación más neta en esa dirección fue la convocatoria al concurso "Mi pueblo durante la Revolución", que se lanzó en agosto de 1984. Se buscaba estimular la participación, ante todo, de quienes fueron testigos de los acontecimientos que ocurrieron entre 1900 y 1920, aproximadamente. Se les pedía que hurgaran en sus recuerdos y contaran, cada quien a su manera, cómo pasaba la vida en el lugar en que les tocó vivirla, en "mi pueblo". Era previsible que la mayor parte de los testigos presenciales de la revolución serían solamente niños o adolescentes en aquella época, nacidos en los últimos años del siglo XIX o a principios del actual; gente que andaba, al lanzarse la convocatoria, por encima de los ochenta años de edad. La última oportunidad para rescatar esos recuerdos directos: un lustro más y los sobrevivientes, en menor número que ahora, sólo por excepción conservarán las facultades para recordar y narrar lo que recuerden.

¿Qué se pretendió con este concurso? ¿Simplemente alimentar la curiosidad y la nostalgia, o recabar algunas minucias para los historiadores? La intención iba más lejos. Se trataba de obtener información testimonial que diera cuenta del acontecer cotidiano durante aquellos años, en los más diversos puntos del país, tanto en el medio rural como en las pequeñas ciudades y en los distintos barrios de la capital. No los grandes hechos de la guerra, narrados sólo por excepción, sino la vida diaria, las mil maneras



de sobrevivir, lo que significaba para los muchos el ir y venir de los contingentes militares, la leva, el que los hijos se enrolaran en "la bola", las penurias, la muerte, la esperanza o el desconcierto que despertaba en cada quien la lucha que incendiaba el país entero. Hay un propósito institucional en todo ello: reunir la información que permita, en un futuro próximo, dar a conocer mediante exposiciones, publicaciones, documentos audiovisuales, charlas y cualquier otro medio de comunicación, las características de la cultura popular, en esas décadas que sin duda marcaron, por la hondura de las transformaciones que ocurrieron, un momento de cambio general en la vida de los sectores populares.

Pero más allá del interés propio del Museo se buscaba recuperar un punto de vista sobre la Revolución: el de quienes la vivieron desde abajo, ni héroes connotados ni villanos, sólo participantes, a veces indirectos, como tantos millones de mexicanos. Un punto de vista que complementa la historia heroica, modelada en estatuas y escrita con letras de bronce; una visión más particular, que matice las gruesas generalizaciones; un conjunto de testimonios que nos diga de alegrías, sufrimientos y motivaciones que no siempre coinciden con lo que hemos aprendido a pensar sobre la Revolución mexicana. Algo más rico, la carne que recubra y dé forma a la esamenta del gran movimiento social que mutó estructuras y conllevó transformaciones en todos los órdenes de la vida económica y política del país. La vivencia real, de gente con nombre y apellido, aunque ese nombre y ese apellido no sean los de calle alguna. En fin, la historia de una revolución de a de veras, la experiencia individual, única y a la vez común. Sin estos testimonios es difícil componer una idea cabal de lo que fue la Revolución mexicana.

Ese propósito también es coherente con el proyecto fundador del Museo: convertirse, cada vez más, en canal de expresión de los sectores populares: dar la voz a quienes no la han tenido. Como aspiración última se pretende que no sea el investigador, el técnico, el museógrafo —el museo, en fin—, quien opine y califique

sobre la cultura popular. Que todos los recursos disponibles lleguen a ser instrumentos de expresión de los sectores populares, para que ellos muestren su propio rostro y canten su canción propia. Un museo que sea, al mismo tiempo, espejo que refleje con fiel dignidad las capacidades culturales del pueblo, de los pueblos; que dé noticia de su inventiva permanente, de la forma en que echa mano de recursos culturales forjados y transformados al paso de los siglos, para identificar y analizar los problemas que el propio pueblo enfrenta, para construir ilusiones y proyectos y para, con aquellos recursos, resolverlos unos y convertir en realidad los otros. Al afirmar la existencia de la cultura popular, se afirma su validez en tanto esquema orientador y repertorio para conducir la vida cotidiana, tanto como para imaginar el proyecto de sociedad futura.

El concurso era pertinente, además, como iniciativa para conmemorar, de otra manera, el 75 aniversario del inicio de la Revolución mexicana. En este sentido se trata de ofrecer materiales nuevos que harán posible una reflexión más profunda sobre esos acontecimientos. Voces diferentes, otros datos. Una contribución testimonial para comprender mejor la primera gran revolución de este siglo.

El esfuerzo demandaba colaboración. Se encontró, y muy amplia. El Instituto Nacional de Antropología e Historia comisionó a la historiadora y maestra Alicia Olivera, para que se hiciera cargo de la coordinación del proyecto. Su gran experiencia en la recopilación de testimonios de historia oral y su conocimiento sobre la Revolución, resultaron un aporte fundamental para el diseño de la convocatoria, la evaluación de los textos presentados y la organización general del trabajo. A ella se debe, además, haber logrado la entusiasta colaboración del Instituto Nacional de la Senectud, gracias a la cual fue posible recopilar muchos de los testimonios obtenidos. Con ella colaboró Héctor Madrid, quien tuvo a su cargo la lectura y primera evaluación de gran parte de los manuscritos. Por otra parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, gracias al empeño de su director, el



Dr. Renato Iturriaga, financió los premios y algunos costos del proyecto, además de involucrar a sus promotores comunitarios en la difusión de la convocatoria. En esa tarea de promoción participaron también: la Dirección General de Culturas Populares, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional Indigenista, el FONART, el CREA, varios gobiernos estatales y municipales, Radio Educación, Radio Universidad y muchas radio-difusoras regionales, así como otras entidades públicas, sociales y privadas; una sólida red de apoyo que hizo posible dar a conocer la convocatoria a grandes sectores de la población nacional. El personal del Departamento de Difusión del Museo Nacional de Culturas Populares, encabezado por la Lic. Ma. Esther Echeverría, tuvo la responsabilidad de organizar la distribución de las convocatorias, recibir y clasificar los trabajos y atender las frecuentes consultas del público interesado. Para facilitar la participación se advertía que serían aceptadas grabaciones en *cassette*, con lo que se alentaba a testigos que no supieran o ya no pudieran escribir. Se recibieron varias grabaciones pero también muchos trabajos que evidentemente fueron escritos, a mano o en máquina, por personas que no eran los propios testimoniados —algunos lo dicen así en la presentación de sus escritos.

La respuesta colmó ampliamente las expectativas más optimistas: se recibieron casi 250 trabajos procedentes de toda la República, aunque la distribución por Estados sea desigual. Predominan los testimonios de personas que hoy viven en la ciudad de México, pero que en su mayoría pasaron aquellos años en otro lugar. Los estados del Norte están representados por debajo de lo que sería deseable, y hay algunos otros, como Quintana Roo y Campeche, de los que no se recibió ningún testimonio.

El jurado estuvo integrado por la maestra Alicia Olivera, los doctores Luis González y González y Héctor Aguilar Camín, el Lic. Antonio Saborit y el escritor Carlos Monsiváis. Ante la dificultad práctica de que cada uno de ellos leyera todos los trabajos concursantes, se

hizo una preselección a cargo del equipo de Museo y se remitieron para su lectura los ochenta testimonios considerados de mayor calidad e interés; el jurado seleccionó a los treinta premiados y recomendó la publicación de muchos otros, que se recogerán en esta serie, coeditada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Museo Nacional de Culturas Populares. Como se ve, la tarea de los miembros del jurado no fue fácil; sin embargo, lograron acordar sus decisiones por unanimidad. Sirva esta mención para agradecerles su entusiasta colaboración. En los primeros tres volúmenes que ahora se publican, se presentan los treinta trabajos premiados; en volúmenes de próxima aparición se darán a conocer los demás testimonios recomendados por el jurado.

La memoria colectiva, sobre todo en las comunidades rurales, se trasmite primordialmente en forma oral; de padres a hijos, de abuelos a nietos; de los mayores, en todo caso, a las nuevas generaciones, pasa el relato y la interpretación de lo acontecido, de lo que merece ser recordado porque explica la situación de hoy, porque mantiene vivas las demandas y las aspiraciones ancestrales, porque sirve siempre como ejemplo y norma de conducta, porque fundamenta la conciencia de identidad colectiva. Y así, oralmente, se mantiene el relato, seguramente alterado consciente o inconscientemente por cada uno de quienes intervienen en su transmisión y que de alguna manera introducen palabras, situaciones, valores e interpretaciones que corresponden a su propio momento y que actualizan la función de la memoria histórica. Hoy, en México, existen también testimonios escritos en muchos pueblos: rara vez falta un cronista o historiador local que asienta en humildes cuadernos escolares los hechos viejos y los nuevos recuerdos. Pero todavía la forma predominante para mantener la memoria social es la tradición oral. Además del relato, hay otras formas de registro más sistematizadas. El corrido, en gran parte del país, es una de las más importantes. Esa manera de narración verificada y musicalizada, cuyo *corpus* constituye la más extraordinaria canción de gesta del pue-



blo, tuvo un momento de auge precisamente durante la Revolución mexicana, es decir, en relación con muchos de los acontecimientos y situaciones que ahora se registran a través de estos testimonios. Es muy probable que existan versiones en corrido de algunos hechos aquí narrados, y sin duda sería de interés comparar, en forma y fondo, los testimonios versificados, hechos al momento con el fin de transmitir la noticia y sus detalles, con el recuerdo tal como se presenta más de medio siglo después.

Desde el punto de vista lingüístico, esta colección de testimonios tiene indudablemente, un gran interés. Los autores proceden de muy diversas regiones del país y tienen ocupaciones y formaciones escolares diferentes. La impronta de ciertas tradiciones educativas puede rastrearse en estos textos: la influencia de la escuela porfiriana, en algunos casos, transmisora de aquel lenguaje anfibológico tan visible en muchas "bolas surianas" de Guerrero y Morelos, que estaban de moda a principios de siglo y que recurren siempre a la mitología clásica y nunca al lenguaje local (una tendencia que cambia radicalmente con los corridos zapatistas) y, desde luego, la huella de la escuela rural vasconcelista en la que probablemente se formaron varios de los autores que aquí se incluyen; hasta rasgos aparentemente inevitables del lenguaje de hoy (léase el de la radio y la televisión), aparecen de pronto en estos relatos de hechos que sucedieron hace sesenta años o más. Una veta riquísima para filólogos y lingüistas que podrán decirnos mucho sobre la forma en que el lenguaje refleja, en su interior, el acontecer de la historia.

Pero, desde luego, el valor principal de los testimonios reside en su importancia para la historia, sobre todo para la historia social de la Revolución mexicana. El conjunto que se publica, como ya se anotó, comprende casi ochenta textos, que ocuparán siete u ocho volúmenes de esta serie. Son recuerdos de infancia, en su mayoría, aunque varios autores, pese a su extrema juventud en aquellos años, participaron en la lucha armada. Sin embargo, el cúmulo de datos precisos que se recuerdan es sorprenden-

te. De pronto, gracias a estos testimonios, sabemos muchos nombres de ese pueblo anónimo que fue el protagonista real de la Revolución. Aparecen, junto a los grandes caudillos nacionales y regionales, cientos de nombres más de personas que merecieron el recuerdo expreso de algún sobreviviente: jefes locales, gente que realizó acciones de combate excepcionales, héroes de lo cotidiano, mujeres que asumieron responsabilidades que eran ajenas a su condición, muertos sin motivo conocido, desertores, enrolados por convicción, muchachos a los que se llevó la leva, hermanos y padres que desaparecieron en la "bola", ancianas y ancianos que no quisieron abandonar el pueblo devastado; y niños, muchos niños que padecieron los avatares de la guerra sin comprender, o que por ello comenzaron a comprender. La revolución anónima va adquiriendo sus innumerables nombres.

Hay aquí muchos detalles de la vida diaria en diferentes rumbos del país. Costumbres, personajes, las cosas y los nombres: una vasta documentación para quien desee acercarse a la vida popular de aquellos años. Con mucha frecuencia, los autores comparan ese ayer con el presente (la mención de los precios es común), lo que añade elementos de comprensión, por contraste. Entre lo cotidiano está la muerte y la violencia en todas sus formas, y se narra sin más, como otro hecho, se diría que con aterradora frialdad. ¿Sólo a causa de los años transcurridos, de la lejanía temporal de aquellas muertes?, ¿o, tal vez, precisamente a causa de su presencia cotidiana que volvió a la muerte familiar, conocida de siempre, sin posibilidad ya de provocar asombro?

Otra constante: la solidaridad. Por encima de partidos y banderías, a veces circunstanciales, a veces reflejo de oposiciones profundas, aparece la solidaridad, una solidaridad que se manifiesta en las más variadas formas y con toda la gama de matices. En algunos relatos parece como si todos los adultos fueran padres y madres de todos los niños: siempre hay un apoyo, un refugio, una advertencia oportuna, alguna tortilla para engañar el hambre. Y al perseguido



generalmente se le protege, sea cual sea la causa de su huida.

La traición, la delación, se recuerdan sobre todo en las rivalidades entre los cabecillas, en la lucha por el poder, no en la lucha diaria por sobrevivir. Es notable la fuerza que adquieren los lazos familiares y de vecindad: en la trahumancia obligada que arrojó a decenas de miles de familias de un lugar del país a otro, siempre aparece el refugio del hermano, el compadre, la gente del mismo pueblo que tomó la delantera. Nunca falta con ellos un techo para cobijarse, alguna relación para encontrar empleo —y mientras, donde comen dos comen tres—. Sólo esa extensa y multiforme red de solidaridades explica la sobrevivencia de tantas familias en aquella turbulencia de lustros.

En muchas de estas historias, que se desarrollan en el ámbito concreto e inmediato de una localidad o una pequeña región, el conocimiento del medio se revela como un recurso cultural de primera importancia. Tanto para sobrevivir día tras día, como para huir oportunamente o para llevar a cabo una táctica militar adecuada durante los combates, el conocimiento del medio es indispensable. Hombres, mujeres y niños lo manejan a perfección. Se sabe adónde ir y por dónde, a quién recurrir y para qué. Se conocen las veredas, los senderos, los refugios naturales. Cuando se está en el cerro, lejos de la milpa y la casa, se pueden localizar aguajes, identificar yerbas comestibles para adormecer el hambre y raíces para curar las heridas. Hay siempre sitios adecuados para observar los movimientos de las tropas: está llegando o ya se va "el gobierno"; ahora son los rebeldes. Toda una tradición cultural compartida ampliamente permite que se mantenga la vida en las comunidades rurales, que se aprovechen al máximo los recursos disponibles, por escasos que sean. La cultura popular se manifiesta con todo su vigor, su validez y su importancia para la vida de las grandes mayorías.

Y, en medio de los horrores y los errores, el humor omnipresente, que le resta sordidez a los acontecimientos, a la violencia, a la muerte. Un refrán oportuno, una descripción irónica,

un chiste, saben darle a los hechos más descarnados y crueles una apariencia familiar, manejable. El cabecilla que abandona el pueblo después de que sus tropas hicieron desmán y medio, le deja un recado a su viejo amigo; que fue una de sus tantas víctimas. "Díganle a don Abraham que dispense las carretadas, por lo bronco de los bueyes..."

La Revolución se personaliza en los rebeldes: siempre son alguien, con rostro, nombre y apellido; el hijo de don tal, que vive en el rancho fulano, o el sobrino de doña zutana, que trabaja con... Pero las fuerzas federales son impersonales y se les nombra simplemente "el gobierno"; en ellas aparecen individuos particulares sólo cuando son parientes o vecinos que fueron enrolados en la leva.

A fin de cuentas se trata de testimoniar la vida del pobrerío. Son ellos los que deben hacer "avanzadas" durante la noche, en las orillas del pueblo, para que los que viven en el centro puedan dormir tranquilos, a salvo de la sorpresa de cualquier ataque rebelde que los tome desprevenidos. Surgen a cada instante las convicciones y los prejuicios, como el de aquella madre que nunca acepta invertir sus pobres ahorros en una parcela, un caballo o una vaca, sólo por el "qué dirán". Giros idiomáticos, formas de expresión de uso cada día más raro, un lenguaje olvidado que refleja con rotunda fidelidad esas formas de vida social que alcanzan la síntesis en un proverbio.

No es una, son muchas las imágenes de la Revolución que se encuentran en estos testimonios, como piezas de un rompecabezas interminable, complejo, abigarrado, ajeno y rebelde a cualquier simplificación. Esos vistazos desde abajo nos hablan de las muchas patrias unidas en la misma lucha, atadas a los mismos sistemas de explotación e injusticia que ya resultaban intolerables, aunque cada quien lo padeciera a su manera. Vidas al día, sin seguridad alguna. Por eso la huella permanente de haber visto a Zapata echar una mangana en un jaripeo improvisado, darle la mano a algún general, o ver al candidato en la estación del ferrocarril o en el balcón de algún palacio municipal olvidado.



Ellos son los que encarnan la historia grande, la que de alguna manera le da otro sentido a las penas y penurias cotidianas; en ellos está la razón de tanto joderse. El relato llega con frecuencia al fin de la lucha armada, cuando se regresa al pueblo sin nada, igual que como se salió unos años atrás, adolescente, para irse a la "bola". Pero la desilusión no cuaja: tal vez de eso se trataba, y nada más. La promesa sigue en pie, igual que la decisión de volver a tomar la carabina, llegado el caso. Y queda el orgullo de haber hecho la revolución. Tal vez repartan las tierras. Tal vez construyan una escuela, un camino, una clínica. En alguna medida, los hijos vivirán otra vida. Durante la ceremonia de entrega de premios del concurso, uno de los ganadores, general retirado que mostraba orgulloso su uniforme y sus medallas, habló fogosamente de una revolución que no siempre ha cumplido sus principios, de un ejército popular que nunca debió llegar al 2 de octubre, de reivindicaciones no alcanzadas, a veces traicionadas. Y cuando el anciano militar evocaba las luchas y las ilusiones de los suyos, con voz vibrante y quebrada, los presentes supimos y sentimos lo que fue la convicción revolucionaria.

Además de la información puntual, que enriquece nuestro conocimiento de aquellos años, hay aquí un mensaje inocultable que le da sentido actual al sentido de la historia. Estos

ancianos que hoy recuerdan, niños aún, con sus familias grandes, *hicieron historia, hicieron la historia*. Sin sus actos cotidianos (de ellos, de tantos otros), actos sin el rango de gesta pero orientado (ahora podemos verlo) siempre en el sentido de reivindicar una causa popular, la revolución no hubiera sido. Esa conciencia de que nuestros actos y nuestras abstenciones *son* la historia, de que cotidianamente ejercitamos la facultad de estar construyendo la historia, es una conciencia indispensable; siempre, pero tal vez hoy más necesaria que en otros tiempos, porque en las épocas difíciles no hay manera de estar al margen —y se participa mejor si estamos conscientes de ello—. Estos testimonios nos ayudan en esa tarea.

En estas historias hay material para muchas historias; para historias diferentes de una revolución que se justificó. Podemos tener una visión más equilibrada, menos broncínea y ecuestre —aunque con mucha frecuencia se haya vivido a caballo—. ¿Qué mejor homenaje a esa matrona de 75 años que dar el testimonio de quienes se acuerdan de ella, de los que no reniegan de haberla cortejado? Son los que no reclaman sus muertos ni sus hambres y reconocen, a fin de cuentas y al cabo de tantos años, que su saldo es positivo. Valió las penas, pues.

Avándaro, Méx., junio de 1985



**LECTURA:
DE LA HISTORIA A LAS
HISTORIAS CONFORMADORAS
DE LAZOS SOCIALES***

PRESENTACIÓN

El texto asume una visión psicológica de la historia, donde la subjetividad del historiador y su trabajo está medido por el tiempo histórico y el tiempo psíquico.

El hecho de que a los talleres barriales sólo asistan los ancianos determinó una línea de trabajo; lo instituyente de los talleres de la historia oral construida colectivamente se transforma en un espacio donde el discurso de nuestros mayores recobre valor social.

Se percibe como intención del taller de historia oral reconstruir la historia intergeneracional, produciéndose una historia viva transgresora de lo institucional; entonces el acto de recordar pasa a ser una función psíquica y de poder constituyéndose en una práctica social de crítica institucional.

**"DE LA HISTORIA A LAS HISTORIAS
CONFORMADORAS DE LAZOS SOCIALES"**

¿Por qué algunos psicólogos nos acercamos a la historia como quien recorre un camino conocido al final del cual nos aguarda la casa familiar? ¿Qué atractivo particular tiene para nosotros la historia viva a la que atribuimos el calor y la sencillez del hogar paterno en contraste con la monumental solemnidad de la historia documentada?

Implicancia mediante, caro término de los institucionalistas, nos desafía esta "menuda" historia cotidiana, social y cultural, en relación

* María José Acevedo y Alicia Mezzano. "De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales", Buenos Aires, mimeo., 1991. 4 pp.

a nuestro propio compromiso social. Se hace evidente en esta práctica de historia oral lo que Lourau define como "conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional".

Es que algunos de nosotros, habituados a rastrear huellas en la subjetividad, individual y grupal, sabemos que cuanto más "oficial" intenta ser el relato, tanto mayor será la distorsión provocada por el trabajo defensivo.

Dado que nuestro metier es escuchar historias, no nos preocupa entonces la objetividad de las mismas, no importa ya en qué medida se condensan en ellas la realidad material, y los deseos inocentes, lo esencial estará allí: en el mestizaje.

Estos argumentos semi-reales, semi-míticos que escuchamos en nuestros pacientes no difieren en su estructura de los que los talleristas van tejiendo alrededor de un hecho o un personaje barrial del pasado.

¿Qué ventaja tiene para el historiador el relato de los testigos sobre la versión del documento? ¿Se espera que recordando juntos cada tallerista contribuirá a colmar las lagunas mnémicas de sus compañeros, logrando entre todos reanimar la "auténtica" escena detenida en algún instante pretérito, lo que garantizaría una mayor fidelidad a la verdad histórica? En ese caso el objetivo sería el mismo que el de la historia tradicional debido a un atravesamiento vestigial de aquella sobre la historia oral, tanto por parte de los coordinadores de taller como de parte de los propios talleristas.

Ellos dicen: "Cuando surgió la idea de esta publicación, nos propusimos un trabajo objetivo, por ello consultamos documentos, verificamos fechas y recabamos datos en forma directa de los protagonistas de los hechos. Sin embargo al calor de los recuerdos, surgieron nuestras propias vivencias y se coló algo de nuestra historia. Acaso fue darnos cuenta que nunca podemos quedarnos al margen, si lo que hacemos está movido por el fervor y el sentimiento".

¿No tendrá ese trabajo grupal más bien el carácter de una construcción que de un recuerdo?



Si así fuera habría que admitir que estamos tan sólo frente a un fragmento del hecho histórico, pero su valor ya no residirá en su veracidad sino en su eficacia explicativa.

Habría que soportar, también en esta práctica institucional de la historia oral colectiva, una distinción entre el tiempo histórico (sucesión cronológica de acontecimientos) y el tiempo psíquico (simultaneidad temporal de los sucesos) pudiendo entre ambos haber "conexión, contradicción e incompatibilidad", según Kaës.

Otorgarle sentido al pasado conduce a la comprensión de aquello que hace síntoma en el presente abriendo, a partir de allí, la posibilidad de elaboración y transformación. Tanto en un sentido individual como en uno colectivo, dado que: "El ataque contra la identidad de la especie (genocidio) y de la sociedad (tortura, desaparición) es un ataque contra el orden simbólico; incluye el ataque contra el encuadre metapsíquico".

El hecho de que a la convocatoria de los talleres barriales de historia sólo respondan los ancianos nos coloca frente a una serie de interrogantes: ¿Por qué los jóvenes en general no se sienten atraídos por la historia? ¿Qué intentan los ancianos a través de su esfuerzo conmemorativo? Responder a esos interrogantes lleva inevitablemente a poner en cuestionamiento varias instituciones: a la institución de la Historia, tal como la conocemos y le es transmitida a nuestros hijos, lo que implica también cuestionar a la institución educativa que la atraviesa y a los sistemas de poder de los que emana la versión que luego se difundirá irreflexivamente a través de las diversas instancias formativas. Por otro lado no podemos eludir el análisis de la tercera edad y los instituidos que respecto de ella sostiene nuestra moderna cultura occidental.

La Historia oficial, aquella inscrita en documentos y monumentos, da cuenta de la memoria y los olvidos del poder de turno que, como todo poder, luchará por mantenerse y reproducirse en las instituciones sociales. Esa Historia nos propone entonces como modelos identificatorios una multiplicidad de "padres" sin ta-

cha, frente a los cuales se nos presentan dos opciones, ambas displacenteras y riesgosas para nuestro psiquismo: ubicarnos en hijos obedientes que acatan sus valores como imperativos categóricos o entablar una batalla edípica cuyo destino final será, de todas maneras, la sumisión. La indiferencia o el rechazo de la juventud hacia la disciplina que tratamos, quizás sea un intento de evitar tales alternativas.

En otros tiempos los ancianos transmitían a su descendencia el relato de sus experiencias y ese era un legado altamente valorado. Actualmente las condiciones de vida, particularmente las de la ciudad, hacen de la ancianidad una población marginal. Si consideramos, siguiendo a R. Gastel, que dicha condición está definida por la confluencia de dos ejes: el de la fragilidad relacional y el de la falta de inserción laboral, concluimos que el anciano ha quedado al margen del sistema.

Todavía se le reconoce, sin embargo, como productor de algo: los viejos son incansables productores de recuerdos. Sólo que esas imágenes cepia no pueden competir en el mercado. Los ojos y oídos de sus nietos han sido capturados por las interminables ráfagas de ilusiones provistas por sofisticados psiquismos electrónicos.

Lo instituyente de los talleres de historia no es entonces únicamente la metodología de historia oral construida colectivamente, también es el crear espacios donde el discurso de nuestros mayores recobre valor social. Pero ¿cómo hacer para que ese trabajo grupal, que implica una fuerte carga afectiva, no se agote en el relato nostálgico entre pares de un cierto acontecimiento? Partiendo de la idea de que el acontecimiento evocado no es importante en el sí mismo sino en la medida en que detona simultáneamente una historia individual y generacional, tal vez podría pensarse en convocar, al menos esporádicamente, a los jóvenes familiares de los talleristas proponiéndoles reflexionar acerca de un hecho histórico del que todos hayan participado. De esta manera el espacio intergeneracional creado sería el ámbito en que el producto de la actividad conmemorativa del anciano adquiriría valor instalándose así una



demanda por parte de los protagonistas más jóvenes de los hechos sociales.

La historia viva debería poder engendrar vida y la vida integra pasado, presente y futuro. Si los talleres de historia lograran —rescatando a la memoria como función psíquica colectiva— reconstruir la cadena intergeneracional, esa historia de un tiempo pasado estaría realmente viva, libidinizada al grado de propiciar modificaciones en el presente y con capacidad para proyectarse en el futuro.

El barrio ya no es lo que era y, admitámoslo, no volverá a serlo, sobre todo porque a medida que pasan los años se acentúa su carácter mítico. Hemos perdido el paraíso porque hemos pecado de progreso. Progreso del que por otra parte tendremos que pagar los costos ya que diariamente consumimos sus beneficios. No obstante hay algo de lo añorado por los talleristas que no puede resignarse por ser inherente a la cultura, de ello depende su permanencia. Se trata del tejido social que la vida en sociedad supone... "Se sabe que el barrio popular muchas veces ha servido de red protectora tanto desde el punto de vista económico como en relación a los riesgos de desocialización acarreados por la pobreza"... "las trasplantaciones, efectos de una urbanización salvaje, también la crisis de valores sindicales y políticos tienden a deshacer esas convivencias de clase y a quebrar las solidaridades que mantenían" (las culturas obreras), dice Castel.

Unos vecinos del barrio de Monte Castro relatan: "La década de 1930 no se vivió en forma tan angustiante como en otros lugares, ya que el barrio disponía de muchos terrenos baldíos para hacer huertas y quintas; sopa, puchero, fideos con tuco y raviolos caseros no faltaban en los hogares por más humildes que fueran. Además, la solidaridad de los vecinos fue decisiva para poder pasar los momentos de crisis. Existió un comedor escolar en Calderón y Jonte para los niños con menores recursos". El entramado de ese tejido se despliega en el espacio barrial, espacio de transición entre lo público y lo privado tal como lo denomina Antoine Prost en "Historias de la vida privada", núm. 9. Espacio público que se apoya en el espacio privado del

hogar, un afuera definido desde un adentro configurando una zona protectora.

Ese tejido social actúa como garante de la identidad singular y grupal, lo transubjetivo funciona así como red de sostén de la subjetividad individual. La rotura de esa trama, señala R. Kaës, no produce efectos en un solo sujeto sino que se extiende al colectivo, por lo que su reparación sólo puede lograrse colectivamente"... una parte de la memoria sólo funciona en grupo, en lo colectivo, en las instituciones. El grupo interviene para conservar la memoria individual, para estimularla, y también para sostener la represión o el borramiento, para proponerle elementos para su construcción. Es la función de los relatos míticos, de las leyendas y los cuentos, es la función del historiador, portavoz de la memoria del conjunto".

En esta premisa se inspira la propuesta del Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, que instituye una metodología rupturista para recuperar la historia con el objetivo de recomponer los lazos solidarios en años aciagos.

La historia viva es transgresora en tanto cuestiona la memoria y el olvido "oficiales" contribuyendo a la recuperación de la potencia política de grupos sociales marginados.

La institución de la memoria encierra poder: sus destinos son el asumirlo en acción colectiva, solidaria o entregarlo quedando desposeídos en un plano simbólico y real bajo la forma de enajenación y olvido y sentimiento de extranjería. Por eso el recordar es una función subjetivo-política.

Aquí es conveniente remarcar la carga psíquica que conlleva el oficio de historiador oral, convocado a ser institucionalista o por lo menos a tener que recurrir a esa perspectiva en tanto se enfrenta a repensar su juego de relaciones con las diversas instituciones que lo atraviesan: su formación académica, su imagen social, su ubicación político-ideológica, la relación con su inmediata institución de referencia, etc. El trabajo psíquico colectivo de los talleres transgrede los pactos de negación social y subjetiva, de allí que constituyan una práctica social con dimensión de crítica institucional.



**LECTURA:
LOS TALLERES DE HISTORIA
BARRIALES: UNA EXPERIENCIA
TRANSGRESORA DESDE EL ÁMBITO
ESTATAL 1985-1991***

PRESENTACIÓN

El texto se produce en Argentina; es una propuesta institucional de la recuperación histórica.

El documento da cuenta, cómo un equipo de trabajo con un presupuesto bajísimo y sujetos con edades entre 30 y 40 años, formados durante el régimen de la dictadura y bajo la dirección de la Lic. Liliana Barela, rompen con los planos del hacer histórico permitidos hasta entonces, 1983.

El trabajo de equipo no se circunscribe al hacer historiográfico sino que elaboran una nueva propuesta del hacer histórico; su ruptura parte de una concepción totalizadora de la historia, la cual trata de la recuperación de la memoria colectiva de los barrios y a partir de ello su rescate; el valor del texto radica en el enfoque teórico y metodológico del uso de la historia.

LOS TALLERES DE HISTORIA BARRIALES: UNA EXPERIENCIA TRANSGRESORA DESDE EL ÁMBITO ESTATAL (1985-1991)

a) Algunas experiencias sobre el contexto en el cual surgió esta experiencia y sobre las características del equipo que la llevó a cabo.

El proyecto de los Talleres de Historia Oral Colectiva nació en el interior de una institución pública en la que existía la posibilidad ya sea de reinterpretar el conjunto de las políticas públicas o incluso de implementar proyectos con una cuota importante de autonomía. Todo esto

* Liliana Barela y otros. "Los talleres de historia barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal 1985-1991". Buenos Aires, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires, mimeo., 1991. 4 p.

dependía, obviamente, del momento político que el país estuviera atravesando.

El Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, lugar donde se generó el mencionado proyecto, es una repartición de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, dependiente de la subsecretaría de Cultura. El presupuesto con el que cuenta para desarrollar sus tareas es bajísimo.

El equipo que llevó adelante el proyecto fue elegido y dirigido por la licenciada Liliana Barela, directora del Instituto. La generación a la que pertenecía este grupo de investigadores tenía entre 30 y 40 años cuando comenzaron a desarrollar esta idea, su período de formación profesional se llevó a cabo entre los años '66 y '73 (época en la que los destinos del país estaban sometidos a los designios de las dictaduras, y los ámbitos culturales y educativos no escapaban a estos cercenamientos). La formación de un historiador, en ese momento, estaba reducida al análisis de documentación como el objetivo de extraer los "hechos históricos", que en su mayoría eran políticos, militares, diplomáticos y religiosos.

Fue en 1973 que se pudo acceder, con el retorno de la democracia, a todas las publicaciones antiguas y nuevas prohibidas durante los gobiernos autoritarios. Como recordamos este período constitucional tuvo una muy breve duración, en consecuencia, los espacios de reconstrucción social que comenzaban a generarse se resquebrajaron junto con el sistema institucional. Se instalaría, en 1976, la dictadura más sangrienta y destructiva que conocieron los habitantes de este país.

En 1983, con la reinstalación de la democracia, y un bagaje traumáticamente elaborado se vuelve a redefinir la tarea del historiador. Este grupo de personas trata de reasignarle una función social al conocimiento que habían adquirido, estaban comprometidos con su pasado y su presente, eran los escasos sobrevivientes de una generación malograda.

Desde un comienzo la tarea fue intentar recomponer el tejido social de los barrios de la ciudad, de conocer los conflictos del vecindario y a través de la reconstrucción colectiva



del pasado, por parte de los vecinos, recuperar la identidad del barrio. Esto llevaría a los vecinos a reconquistar el barrio y a trabajar por él.

Esta perspectiva y este trabajo histórico están relacionados a una concepción de la historia que rescata la memoria colectiva, y no a la historia como "maestra de vida" o "sierva del estado".

Esta experiencia transgresora de las antiguas concepciones de la historia se originó, curiosamente, en una institución pública, pero en un contexto especial: el proceso de la recuperación de la vida democrática. En este marco la actividad asociada a la memoria colectiva surgió porque en el pasado próximo se había intentado, a partir de los gobiernos militares, destruir el conjunto de redes sociales que ahora se intentarán recuperar.

El equipo tiene una concepción totalizadora de la historia, que fue el punto de partida y la condición de posibilidad de la concreción de este proyecto.

La experiencia

Luego de algunas experiencias realizadas en barrios de la ciudad de Buenos Aires, durante el año 1985, la metodología se puede sintetizar de la siguiente manera:

Un coordinador o coordinadora, formado por el Instituto Histórico, se encarga de buscar en el barrio donde se implementará el taller, el lugar físico para que éste funcione (bibliotecas, clubs, sociedades de fomento, bares, etc.).

En la medida de lo posible es deseable que el coordinador pertenezca al barrio escogido, aunque esta situación puede resultar perturbadora por las implicaciones afectivas que de ello se derivan pero facilita otro tipo de situaciones como, por ejemplo, la convocatoria.

En un principio es el propio coordinador quien realiza la tarea de difusión, luego ésta es desarrollada por los vecinos que integran el taller.

Las reuniones tienen una duración, aproximada, de dos horas semanales. Durante las

mismas se graban en forma completa las charlas entre los vecinos, para luego poder evaluar detalladamente su contenido.

A fin de cada año se realiza una reunión para discutir y organizar el material que será publicado. Esta producción, siempre colectiva, se cristaliza en una serie de folletos que el Instituto Histórico se encarga de editar a manera de devolución del trabajo realizado por los vecinos (hasta el momento se llevan editados veinte).

Las grabaciones de las reuniones se archivan en el Instituto Histórico, formando parte de un material, que una vez que concluya su catalogación, podrán ser consultados por investigadores de distintas ciencias sociales.

Los talleres de historia oral colectiva comenzaron a funcionar en veintidós barrios, sobre una totalidad de cuarenta y ocho.

Cabe recordar que la actual división de los barrios en la capital federal surge a través de un decreto del año 1972, el cual no tuvo en cuenta la opinión de los vecinos y la propia tradición de los mismos barrios. Por ello, se descubre con frecuencia la existencia de superficies más estrechas donde los vecinos definen los propios sub-barrios.

Inexistencia de una metodología explícita y rigurosa:

Era imposible diseñar con antelación una metodología acabada porque era necesario considerar un conjunto de elementos al principio desconocidos: las características específicas del barrio, los integrantes del taller, el lugar donde el taller debía funcionar, la personalidad del coordinador, etc.

Cuestionamiento de la memoria de los vecinos como elemento válido para la reconstrucción de la historia:

La subestimación del valor de la memoria se reflejaba en los coordinadores cuya formación tenía como único elemento válido de prueba histórica al documento escrito. Sobre todo esta metodología ponía en evidencia la tensión entre la imagen pública institucionalizada del pa-



sado y la imagen que surgía del trabajo de los talleres.

Todos estos problemas apuntaban a un replanteo del trabajo del historiador. A partir de este diagnóstico, el Instituto Histórico se puso en contacto con la cátedra de Psicología del Trabajo de la Facultad de Psicología de la UBA. Se implementaron encuentros de frecuencia quincenal durante un año, en el que los coordinadores de los talleres plantearon sus dificultades y pudieron elaborar sus proyectos a partir de la reflexión sobre la práctica.

Dificultades para convocar y motivar a los vecinos:

Este tipo de obstáculos se presentaron por la poca predisposición, en general, de las autoridades o directivos de las distintas instituciones donde funcionaban los talleres, o bien debido a los errores cometidos por los actores generadores de esta experiencia.

Cada taller necesitó de herramientas diferentes para llevar adelante su funcionamiento, en circunstancias que eran siempre específicas y cambiantes.



TEMA 2. Circunstancias históricas en la vida de los niños en la escuela.

LECTURA: UNA MAESTRA, UN PUEBLO*

UNA MAESTRA, UN PUEBLO

- Taller de micro-historia

PRESENTACIÓN

"Con frecuencia se critica esa actitud que por atender a los detalles pierde de vista el panorama de conjunto. Contempla los árboles pero no se advierte el bosque, se dice.

Es un afán por superar las limitaciones y los análisis específicos y se cae sin embargo, en el extremo contrario. Quiere explicarse todo en función de los grandes movimientos históricos. La revolución mexicana de 1910 obedecería así, por ejemplo, al nuevo rol que les corresponden a los Estados Unidos en el sistema capitalista mundial de principios de siglo y a la necesidad de adecuar los estados subordinados a la estrategia del imperialismo emergente. Esto podría aceptarse en un marco de referencia tan general y abstracto, que sirve de muy poco para explicarnos los orígenes del movimiento armado. Esta macrohistoria deja así grandes espacios sin cumplir. Se trata de una ciencia con demasiados "blancos" como para que podamos confiar en ella. Se mira el bosque pero no los árboles.

De allí que exista la necesidad de bajar hasta tocar a los hombres de carne y hueso que se involucran en los hechos históricos, que participan con sus pasiones, con sus odios, con sus efectos, con sus indiferencias. Sólo de esta manera podemos dotarnos de un cuadro completo para entender el pasado. La explicación concreta de la situación concreta, diría un teórico prestigiado. La exposición de hechos que siguen pretenden pues, estudiar los árboles que son los que a fin de cuentas forman el bosque".

* Víctor Orozco. "Una maestra, un pueblo", en: Cuadernos de la UACH, núm. 12, Chihuahua, nov.-dic., 1990, pp. 17-23.

A Don Horacio Orozco Frías, in memoriam, quien me acicateó a escribir esta pequeña historia.

Despuntaba el año de 1908. Unos meses antes, con su diploma expedido por el Instituto Chihuahuense, el 30 de mayo de 1907, Julia Franco Domínguez, hija de José Franco y Epifania Domínguez decidía tomar de por vida el oficio de maestra. Con esta idea en mente se dirigió en el Ferrocarril Noroeste de México, inaugurado hacía poco más de dos años, hacia un poblado que no aparecía en los mapas.

Se trataba de la labor de San Isidro, cuyas tierras cultivaban de antiguo los tarahumares avecindados entre los ríos Papigochi y Basúchil. A principios del siglo XVII, los jesuitas habían establecido un molino de trigo en la ribera del río Basúchil. En 1724, con motivo de los trabajos para deslindar las tierras de hacienda de Basúchil, también se midieron los terrenos de la Labor de San Isidro por Don Juan de Echavarría, Juez Comisario General de Agrimensura del Reyno de Nueva Viscaya. Veinte años después, el 14 de octubre de 1744, Don Manuel de Güemes, Juez Privativo Subdelegado Superintendente General de Ventas, Medidas y Composiciones de Tierras en la Nueva Viscaya, midió de nuevo las tierras precisando y fijando los límites que conservaría el pueblo. Después de la expulsión de los jesuitas, en 1769, las tierras fueron consideradas de las que debían pasar al fondo de temporalidades, aun cuando los vecinos se opusieron, por estimarse titulares de las mismas. Durante estos años, numerosos terrenos y ranchos fueron ocupados y abandonados alternadamente, por causa del recrudecimiento de la guerra que hacían los apaches.



En este período, la labor de San Isidro recibió a varias familias de labradores, quienes se asentaron firmemente dentro de los límites establecidos en los deslindes de 1724 y 1744. Los apellidos más frecuentes eran Avitia, Almuina, Caraveo, Frías, Hermosillo, Márquez, Orozco, Solís, Rivas. En 1821, el Ayuntamiento de Basúchil informaba al Gobernador Intendente de Provincias Internas:

"Hay una labor nombrada San Isidro cita en el término de esta parroquia, que no se sabe quién es su dueño y la poseen de buena fe varios vecinos que en ella existen. Con más de un ranchito inmediato a dicha Labor y que se haya asimismo sin saberse de su dueño, y lo poseía Don Roque Orozco, y en el día sus descendientes: quienes están dispuestos a comprar; y han dado de antemano sus pagos a ese fin, y aun no lo consiguen hasta ahora".

El 21 de junio de 1862, el Jefe Político de Guerrero, acatando una orden del Gobernador, procedió a medir las tierras, con el objeto de concluir el trámite indispensable para otorgar a la comunidad la categoría del pueblo, y de sección municipal, lo que sucedió ese mismo año. El deslinde efectuado por el Jefe Político se atuvo estrictamente a la copia de la diligencia que se había levantado en 1744, procediéndose enseguida a notificar a los habitantes de San Isidro, cuáles tierras le correspondían al pueblo. En total, se les reconocieron aproximadamente 2,300 hectáreas, incluidas en ellas una porción llamada "las ocho caballerías" ubicada en las márgenes del río, con cerca de 500 hectáreas.

En los decenios siguientes, los particulares poco a poco fueron apropiándose de los terrenos del ejido original, no obstante la prohibición legal de que no podían ser objeto de enajenación. Para 1910, todo el ejido del pueblo había sido adquirido por Don Joaquín Chávez, a excepción de pequeñas porciones en las "ocho caballerías". De los colindantes, sólo los que poseían las tierras de Santa Inés, habían escapado al hambre de tierras de don Joaquín. Originario del antiguo mineral de Jesús María

(Ocampo), jefe de rurales, había ocupado todos los principales puestos públicos del Distrito, desde Jefe Político hasta recaudador de rentas. Era socio de Enrique Creel y dueño de la principal compañía transportista de la región. Su relación con el grupo de Terrazas, le permitió celebrar importantes contratos de transporte que en ocasiones subcontractaba con los de San Isidro, dedicados desde siempre a la arriería.

Personificaba al típico cacique pueblerino: paternalista, autoritario e influyente. Propietario de la mayor tienda del pueblo, que no dejaba lugar más que a pequeños "taniches", de la línea de diligencias que antes del ferrocarril partían de su casa a la capital del Estado, prestigiado en los medios oficiales; su voluntad fue determinante para que la vía de acero se tendiera por sus tierras.

Unos lustros antes, se vio involucrado en el levantamiento de Tomóchic, "La Guerra del 92", como le llamaban los viejos de estos pueblos. Tío del cabecilla, Cruz Chávez, agravió con su conducta y sus amenazas a los tomochitecos. La "villa enloquecida" que diría Heriberto Frías, protagonizó entonces una rebelión que alcanzaría alturas de epopeya, como si se tratara de un nuevo cerco de Numancia.

El viejo capitán sabía pues por excelencia elemental que era peligroso despertar ansias en estas longitudes. 1892 estaba todavía fresco en la memoria de los habitantes del Distrito Ferrero. Más recientemente, un grupo de ellos se había insurreccionado y levantado los pueblos de Santo Tomás, Temósachic y Namiquipa.

En abril de 1893, el ejército federal aniquiló a los rebeldes fuertes en el primero de los pueblos. Allí pereció don Simón Amaya, tío de otro Amaya que estaría entre los conspiradores y ejecutores del lanzamiento de 1910.

¿Podían extrañarse entonces las tensiones que se agudizaban paulatinamente bajo las tranquilas aguas de la paz porfiriana? En el noroeste de Chihuahua nunca habían sido aguantados pacíficamente atropellos e imposiciones. Los vecinos tenían arraigados sentimientos de autonomía e independencia, alimentados por agravios y resentimientos.



Lo anterior se entretreía con una contradicción cada vez más poderosa: la que se desarrollaba entre los caciques o terratenientes con los rancheros. Estos advertían que la hacienda les cerraba el paso para prosperar. Por donde quiera que transitaban les aparecían nuevos cercos de influyentes.

Y lo mismo sucedía con el pequeño comercio ahogado por el monopolio de hecho que ejercían los grandes propietarios. Continuas victorias en Tomóchic (1892), en Santo Tomás (1893), en Namiquipa (1894), sobre los magonistas en 1908; habían terminado por ensoberbecer a las clases dominantes y llevarlas a un ejercicio cada vez más autoritario del poder.

Los asalariados, la peonada de las haciendas crecía en número, en la medida que se achicaban los ranchos. Bastaba un detonante, una iniciativa política de los que estaban colocados en condiciones sociales más propicias, para que entre ellos prendiera el fuego de la insurrección, más radical todavía. De avivarlo, se encargaban los militares del Partido Liberal Mexicano, organización que pudo servir como detonante, e inspiradora; pero que fue dejada a la zaga en el curso de la lucha. Parecida función jugaban los grupos de protestantes o evangélicos, cuya prédica se acomodaba muy bien a la necesidad que tenían los rancheros de oponer al orden existente una alternativa global, más aún cuando los grandes terratenientes habían hecho las paces con la jerarquía de la Iglesia Católica y se presentaban como firmes aliados. De hecho, en San Isidro se condensaba una compleja trama de contradicciones políticas, económicas e ideológicas entre las dos potencias sociales que quedaron en pie y se desarrollaron después de que concluyeron las guerras indias; los rancheros y los grandes propietarios.

Este era el ambiente que se respiraba cuando María Franco, con sus escasísimas pertenencias, llegó del tren en San Isidro. Fue invitada a embarcar en Santa Inés del Monte, a media legua de camino. Allí vivían los descendientes de Roque Orozco, los Márquez, los Solís, los Domínguez, los Antillón, los Avitia y los Chávez. Originarios de San Isidro, sus antecesores fue-

ron los primeros pobladores de la región y quienes rompieron los llanos para abrirlos al cultivo.

Poseían pequeños ranchos dentro de los que fue la antigua hacienda de Santa Inés, fraccionada desde 1862 entre nueve dueños. Hasta allá no había llegado el largo brazo de la dictadura que tanto pesaba sobre la sociedad. Al menos su carga era bastante más ligera, puesto que era menor el poder de los caciques.

Y los rancheros querían que sus hijos aprendieran. Nutrían en las familias el recuerdo de glorias pasadas, honores alcanzados por los abuelos en las Guerras de Reforma y durante la intervención Francesa, hazañas o muertes valerosas en las insurrecciones regionales.

De una generación a otra pasaban papeles amarillentos que hablaban de las "campanas" contra los apaches, de los que fueron al centro del país combatiendo en los ejércitos que vencieron en Silao y Calpulalpan, de los cuerpos militares "fronterizos" que pusieron sitio a Querétaro en 1867.

Circulaban manifiestos políticos suscritos por el coronel y licenciado Ignacio Orozco Sandoval, nativo de San Isidro, personaje fundamental para la historia regional durante las décadas de los cincuentas y sesentas. Segundo en jefe de la campaña que dirigió el General Esteban coronado en 1859 y que regresó triunfante después de tomar las plazas de Durango y Guadalajara, había sido muchos años el líder natural de la zona.

En este mismo año, después de una disputa con los liberales de la capital, encabezó un levantamiento que se abanderó con la Constitución de 1857 y puso en pie a todos los pueblos del Cantón Guerrero, desde Bachíniva hasta Yepómera y Namiquipa. Absolutamente tergiversada, esta rebelión fue etiquetada por los políticos de la capital como "tacubayista". Más adelante, parte del infundio sobrevivió, al ignorarse o pasarse por alto el texto del plan enarbolado y la trayectoria de sus protagonistas, comprometidos durante la guerra de Reforma, después de ella y durante el imperio con las ideas e instituciones republicanas.



En 1862-63 Ignacio Orozco fue Jefe Político del Partido de la capital del Estado y diputado federal en el momento de la intervención francesa. Acompañó al Presidente Juárez de México a Chihuahua, como miembro de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, en la que coincidió con Francisco Zarco, Ponciano Arriaga, Guillermo Prieto y Sebastián Lerdo de Tejada entre otros. Fue uno de los que insistieron con más fuerza en la declaración del estado de sitio que tuvo como consecuencia la sustitución del gobernador Luis Terrazas por Jesús José Casavantes, originario de Guerrero y segundo de Ignacio Orozco en la sublevación de 1859. Posteriormente fue nombrado por Juárez jefe político del Cantón y comandante de la línea militar de Occidente, que comprendía toda la región noroeste del Estado, desde la Villa del Paso hasta los distritos mineros de la sierra. En este desempeño le tocó hacer frente a la rebelión de los pueblos del Norte del Cantón Guerrero, que formaron la Coalición de los Pueblos que apoyó al Imperio.

Muchos vecinos de estos pueblos heredarían una fuerte conciencia liberal de este hombre. Más tarde, el club antirreleccionista de Guerrero llevaría su nombre. Su viuda Luz Rico y sus hijas se contaron entre las promotoras para la construcción del monumento a Benito Juárez en Chihuahua a principios de siglo. También fueron de las primeras familias protestantes o evangélicas del Estado. No es una casualidad la invocación constante de la constitución de 1857 por parte de los revolucionarios de Guerrero, en una especie de "religión cívica", cuyo santoral estaba integrado por los héroes nacionales encabezados por Juárez.

Algunos de los vecinos como Pascual Orozco Vázquez, sobrino-nieto del anterior, habían leído un periódico que se editaba en Estados Unidos, llamado "Regeneración", y que proclamaba ideas antiporfiristas. Se repartía misteriosamente en las estaciones del ferrocarril y su mensaje no les disgustaba, sobre todo cuando lo asociaban a la autoridad central con las acoradas y los mandamases pueblerinos.

Julia Franco se asentó pues en Santa Inés. Formada por evangelistas norteamericanos, es-

tudió gracias a su ayuda en el Colegio Chihuahuense, que dirigía la Profra. Mary T. Long. Había nacido el 20 de diciembre de 1893, en una casa ubicada en la esquina norte de la Plaza Perea, en la capital del Estado.

Con una precaria idea del magisterio, empezó su labor el 6 de enero de 1908, tratando de enseñar a los rapaces que sólo sabían de trepar cerros o lazar en las llanuras. Al año siguiente, contrajo matrimonio con don Tomás Orozco Merino, viudo, cincuentón, dueño de unas tierras en Santa Inés. No sabía la maestra-niña que había escogido el ojo del huracán para comenzar sus tareas que ya no interrumpiría en los siguientes sesenta años.

Pasaron los meses, la profesora conoció gentes y costumbres. Descubrió relaciones. En alguna ocasión llegó un vendedor de caballos y mulas, que pidió permiso a don Tomás para encerrar los animales en el corral de su casa. Acudieron los rancheros y comenzó el regateo y la compra.

Luego el comerciante retó familiarmente a los lugareños al tiro al blanco. Toda la tarde estuvieron disparando contra pequeños objetos colocados en un encino. Los chamacos recogían los casquillos y ponían nuevos blancos apenas caían los anteriores, sin precaución alguna. Había excelentes tiradores.

Escuchó que alguno de los competidores dijo:

"Ni hablar, es bueno este Pancho Villa pa' rifle". Recordó el nombre, después de 1910 y ató cabos...

Llevaba más de dos años en el rancho. Había tenido un hijo y advertía movimientos políticos entre los rancheros. Con frecuencia, los de Santa Inés viajaban a San Isidro y concurrían a reuniones electorales. Se avecinaban las elecciones presidenciales y el candidato preferido era Francisco I. Madero, quien visitó San Isidro para hablar con el grupo de simpatizantes contactados por Don Abraham González.

En la esquina de la casa de Don Albino Frías Chacón, subido en un banco de madera, les habló de la democracia y los comicios. Le enten-



dieron bien y lo apoyaron, pero internamente, estaban persuadidos que la única vía para arreglar cuentas estaba en los fusiles.

El tiempo daría la razón a los que así hablaban. El arma de la crítica prepara el terreno, atrae a los intelectuales, e incita a la solidaridad. Pero las grandes subversiones sólo se producen cuando se involucra el hombre sencillo, el que trabaja con sus manos. Y éste, se siente más atraído por la crítica de las armas.

Luego comenzaron las juntas sospechosas en la misma casa de Don Albino Frías. Allí se reunían: Pascual Orozco Merino (padre) y Pascual Orozco Vázquez (hijo), Graciano Frías y sus hijos Graciano y Jesús María, Francisco Salido, Ignacio Pacheco, Pablo Rodríguez, los hermanos Marcelo, Samuel y José Caraveo Frías, Leonardo, Ramón, Víctor y Luis Solís Orozco, José María Márquez, Feliciano Vázquez, Laureano Herrera, José Dozal, Abelardo Amaya, Agustín Estrada, Ramón Aragón, Reydesel Hermosillo, José Otero, los hermanos Fidel, José Antonio y José González, entre otros.

A casi todos ellos los conocía la profesora Franco. Muchos de ellos tenían hijos a los que enseñaba y varias veces, había ido hasta sus casas a regañar a padres y madres porque no enviaban los "lepes" a la escuela. Iniciaba, con estos futuros soldados y generales de la revolución, un diálogo que repetiría durante medio siglo:

- ¡Ah viene la señora Julia.
- ¿Por qué no ha ido fulano a la escuela?
- Mire señora, en este tiempo estamos muy ocupados y no se consigue gente...
- Y, ¿qué quieres, que sea un ignorante igual que tú? Mañana mismo me lo mandas o vengo por él.

Y allí estaba al día siguiente el "lepe" con los pantalones remendados y las "teguas" desgastadas. No acababa de entrar cuando escuchaba la voz autoritaria:

- Pásale y acuérdate que el umbral de la puerta te dice: quítate el sombrero.

Llegó así el domingo 20 de noviembre de 1910. Algún historiador ha escrito que reloj en mano los de San Isidro y Santa Inés esperaron a que dieran las seis de la tarde, como lo mandaba el Plan de San Luis Potosí para declarar que tomaban las armas y se rebelaban contra el Supremo Gobierno.

En realidad, lo que sucedió es que el día 19 se anticiparon a la orden nacional. Se dirigieron a la casa de Don Joaquín Chávez y la encontraron defendida por un grupo de tarahumares. Samuel Caraveo colocó un cartucho de dinamita en el portón que rajó el marco y asustó a los ocupantes, más que causar daños.

Carmen Chávez, hija del dueño, salió con bandera blanca y los estrénados revolucionarios capturaron los primeros 40 rifles. El día 20, la profesora Franco vio que de casas y corrales salían hombres montados y armados. Los niños de la escuela miraban azorados y divertidos a los padres y hermanos que se "iban a la revolución".

Al principio todo fue fácil. En Miñaca expropiaron más armas a las familias pudientes y luego regresaron a San Isidro. En los patios de la casa de Don Tomás se sirvió un desayuno a los que regresaban de las primeras jornadas revolucionarias. Poco a poco se engrosaban las filas rebeldes. Para tomar Ciudad Guerrero, la cabecera municipal, se juntaban pequeñas partidas de todos los pueblos que la rodean.

Vinieron José de la Luz Blanco, de Santo Tomás y Epifanio Coss de los Ranchos de Santiago, que ya estaban en el acuerdo. De Bachíniva llegó José Dozal, del rumbo de Casa Blanca Abelardo Amaya, de Pachera, Sóstenes Beltrán. Comenzado el asedio de la plaza, defendida por una pequeña guarnición federal y por la policía al mando del jefe político don Urbano Zea, los rebeldes supieron de una columna del ejército enviada desde Chihuahua para atacarlos.

Simulando que seguían en el lugar, se desplazaron hasta Pedernales. En la madrugada del día 27 de noviembre cayeron sobre la tropa federal que se protegía de la helada en una bodega de granos. Tomaron 66 soldados pri-



sioneros y con la altanería de los revolucionarios bisoños enviaron un paquete con varios uniformes de los federales muertos en combate que acompañaron de un recado:

"General de División Porfirio Díaz
Palacio Nacional
México,
Ay le van las hojas, mándenos más tamales",

lo firmaba el jefe recién nombrado, Pascual Orozco.

Los primeros de diciembre cayó Ciudad Guerrero. Habían fracasado los intentos de mediación que realizó una comisión encabezada por el Dr. Encarnación Brondo Whitt, médico neolonés radicado en el lugar desde 1900. En el campamento rebelde encontró el Dr. Brondo a muchos pacientes y clientes. A pacíficos rancharos que acudían a su consultorio para que les atendiera una parturienta o curara al chamacaco de las fiebres.

El cambio era notable. Armados y victoriosos, advertían la oportunidad de hacer varios reclamos y vengar agravios. De tal manera que la respuesta en las negociaciones fue tajante: o rendición incondicional o se toma el pueblo a sangre y fuego.

Los revolucionarios en Guerrero, cometieron los primeros excesos, apenas inocentadas que anunciaban las violencias que más tarde se desatarían. Desde luego, hicieron las expropiaciones de rigor. De armas, animales, alimentos, dinero.

Luego encerraron a los "ricos" en la cárcel y los obligaron a cargar el "caballo" (barrica de excrementos) por las calles. Los alzados, ofendidos y todavía dolidos por abusos nunca castigados, respondían a don Pascual Orozco (padre) que se inconformaba con ese trato:

- A mí me deben varias cintareadas (con el cínaro, especie de espada flexible que usaban las acordadas).
- A mí me cruzó la cara con el fuele este tal, nomás porque corté pa' mi casa por sus tierras.

- Este fue el que me denunció para que me cargaran de leva. Me debe los tres años en el ejército.

Por allí andaban peones ofendidos como Julio Acosta, del rancho de Guadalupe con viejos reclamos que hacer. Más tarde sería famoso general villista, sobreviviente de Celaya. Mucha guerra dio a las "defensas sociales" y a los batallones de Pershing este rebelde irredento, que jamás soltó las armas. Fue fusilado en 1918, en Satevó, por la tropa del general Francisco Murguía, el mismo que colgó racimos de villistas por esos años. De Julio Acosta todavía hace unos años los viejos de los pueblos entonaban algunos malos versos:

"Y entraron al Coscomate,
Por el centro de un arroyo y
Ai les cayó Don Julio Acosta
como gavián al pollo."

Pablo Rodríguez, otro de los conspiradores de San Isidro, más tarde también fue villista, de la gente de Acosta. Era de los que no perdonaba haber sido enviado a las filas del ejército a la fuerza, sólo porque no era de los peones sumisos.

Más destacado lugar le tocó a Agustín Estrada, general en el ejército de Villa, muerto en los combates de Celaya. Su padre había sufrido la "ley fuga" unos años antes.

De Ciudad Guerrero, los revolucionarios fueron a Cerro Prieto. Allí les esperaba el verdadero bautizo de fuego. Y conocerían de qué se está hablando cuando se menciona la guerra. La novata caballería revolucionaria se enfrentó a un ejército profesional con las tres armas. Las ametralladoras hicieron su agosto en los jinetes chihuahuenses. En la huída, algún temerario gritó desafortado:

- ¡Aquí nadie corre! ¡Los valientes nos quedamos!

Y muchos se quedaron, desmontaron y se hicieron fuertes en una de las casas del pueblo. Los que no murieron peleando fueron tomados



prisioneros. Parece que el fantasma de Cruz Chávez rondaba el lugar 18 años antes, los tomochtecos tampoco corrieron.

Allí mismo, el general Navarro, jefe de la columna, otros dicen que un subordinado suyo, ordenó los primeros fusilamientos. Cayeron así: Graciano Frías, Antonio Frías, José Caraveo, Ramón Solís, José, Joaquín y José Antonio González, hermanos que integraban la banda de música de San Isidro; Jesús Morales, Flavio Hermosillo, José María Márquez, Felicitas Márquez, Laureano Herrera, Alberto Orozco (hermano de Pascual Orozco padre), Ramón Estrada, José Dozal, José Morales, Eduardo Hermosillo. A excepción de José Dozal, bachinivense, todos ellos de San Isidro y Santa Inés.

Hubo un caso insólito, el de Camilo Valenzuela "El Resucitado", originario de Basúchil. Cedámosle la palabra:

"Estaba yo ese día en la resolana, allí fuera de la casa, cuando divisó la caballada que venía bajando la mesa; nomás se acercaron, luego luego conocí a Pascual Orozco y a muchos de San Isidro. Pascual se salió tantito y me saludó: ¡quiubo Camilo! ¡quiubo Pascual! pos ¿ha donde van tanta gente y armados?, ya nos levantamos en contra del Gobierno, Camilo, somos maderistas, toda la gente de los pueblos se nos está juntando, ¿te vienes con nosotros? —pos yo pensé tantito y luego les dije: —bueno, nomás déjame cerrar la puerta y nomás con un alambrito la cerré— me dieron una mula de las que traiban atrás y ai voy, onde me iba a imaginar que íbamos pa' Cerro Prieto y lo que allí iba a pasar; en la noche estuvimos echando sotol y al otro día que empieza la granizada de balas, si no había ni pa'dónde meterse, unos nos quedamos en la casa, otros sí se pelearon ya cuando no pudimos defendernos.

Llegaron los sardos y nos formaron afuera y al rato uno que la hacía de jefe: fórmenles el cuadro a todos estos hijos de la chingada y ni qué hacer, empezaron a fusilarnos, yo

no'más sentí un golpe en la cabeza y no supe más, en la noche empecé a sentir frío y me desperté, allí estaban todos tirados, a mí me habían pegado un balazo en la cabeza que me rodeó el hueso y nomás me salió por acá atrás, aquí tengo las señas, luego me enderecé y sentí un dolor en la cintura, tenía una cuchillada aquí en un lado, arriba del cuadril, luego supe que pa'ahorrar balas nos remataban con el mazzazo. No había nadie y me levanté, luego le vi las botas amarillas muy buenas al finadito Alberto Orozco, yo traiba unas teguas muy malas, y se las quité y me las puse, no sé ni cómo llegué hasta Basúchil y aquí estoy todavía".

Días después, comenzaron a llegar las noticias que enlutaron a los pueblos. A veces, eran los caballos solos y ensillados que regresaban primero, y por ello sabían los nombres de los dueños muertos. Hace unos años, todavía existía en los Ranchos de Santiago un viejo portón, donde según contaban los lugareños, Pascual Orozco lloró amargamente por la muerte de sus paisanos y familiares. De acuerdo con el testimonio de Heliodoro Olea, natural de Bachíniva, el propio Orozco estuvo a punto de caer prisionero al quedarse combatiendo casi aislado, solo con otro compañero.

La historia reitera un hecho: los odios que despiertan las guerras civiles son más hondos que los de las guerras entre naciones. Así lo dicen las contiendas de este siglo; las guerras civiles rusa y española. En Chihuahua, estos jóvenes rancheros empezaban a sentirlos: radicales, irreductibles.

Los revolucionarios regresaron a Guerrero y en represalia, fusilaron a varios de los presos. Cerca de Basúchil, fueron ejecutados Manuel Patiño, inspector de correos; licenciado Martín E. Norman, juez de letras; Alejo y Alejandro Amaya, los hermanos Pedro, Lázaro y Germán Espejo, que tomaron las armas contra los revolucionarios. Uno de esos se acercó a Pascual Orozco y con toda frialdad le dijo:



- Deja vivo a uno de los tres, el que escojas.
Mi mamá está muy anciana y no tiene a nadie para que la sostenga.
- A ninguno, fue la respuesta implacable.

Antes había sido asesinado don Urbano Zea, el jefe político. Por esos actos se instruyó el primer proceso penal de la República en contra de los revolucionarios después de los alzamientos. La causa, radicada en el Juzgado del Distrito Judicial Guerrero, tuvo como acusados a Pascual Orozco hijo, a José de la Luz blanco y a Abraham Oros, antiguo carnicero de oficio, responsable de la muerte del jefe político. Aún en estado de instrucción y con pruebas concluyentes en contra de los inculcados de homicidio calificado, entre otros delitos, el proceso fue sobreseído por un auto judicial repentino

No había una razón legal, sino una incontrastable razón histórica: días antes, el 10 de mayo de 1911 las tropas revolucionarias habían tomado Ciudad Juárez con lo que precipitaron la caída de Porfirio Díaz y el triunfo de la revolución... que apenas comenzaba.

Los encauzados pasaban así de una categoría social a otra, de delincuentes a héroes, gracias a ese diablillo juguetón de la historia que se burla de juristas y dogmáticos.

Mucho tiempo después, con más de 80 años a cuestas, la profesora Julia Franco Vda. de Orozco, escribía: "El pueblo de San Isidro, cuna de la Revolución Mexicana, fue el que más contingente humano aportó en defensa del sufragio efectivo. Las familias de este pueblo fueron las que más directamente sufrieron las consecuencias de aquella guerra.

Tenemos de manifiesto a los mártires de Cerro Prieto, que en un 95% fueron de este pueblo, cuya lista nominal puedo proporcionar. Y sin embargo, este pueblo ha estado siempre al margen de los beneficios de la Revolución Mexicana.

Caso concreto es el trazo que se ha hecho de la carretera Ciudad Guerrero-Madera, ha sido excluido San Isidro y lugares intermedios entre Basúchil y Santo Tomás, ¡Justicia Social; no discriminación!"

Le dirigía la comunicación a Esther Zuno de Echeverría. Le recordaba la promesa del entonces candidato a la presidencia de la República, Luis Echeverría Álvarez, de construir la famosa carretera. Cartas y más cartas fueron, sin resultado, pero la vieja profesora no cesaría en su compromiso con el pueblo sino hasta su muerte.

La profesora Franco siguió enseñando en Santa Inés, aferrada a su oficio. Luego se trasladó a San Isidro y puesto que la escuela oficial había cerrado sus puertas abrió una en su casa. No había poder en este mundo que la hiciera abandonar el aula. No era "política" y ni cuando triunfaron los revolucionarios y se instalaron en el Palacio de Gobierno, dejó su escuela.

Desde la toma de Ciudad Juárez, surgirían los primeros conflictos entre las alas político-intelectual y militar-popular de la revolución, personificadas en ese momento principalmente por Francisco I. Madero y Pascual Orozco. Unos de los puntos de fricción se presentaron cuando Madero se negaba a atacar la ciudad fronteriza, confiando en las negociaciones que se llevaban a cabo con el gobierno de Díaz Otro, cuando no sólo evitó el enjuiciamiento del general Navarro, "el carnicero de Cerro Prieto", sino que orondamente se fotografió a su lado en el banquete que le ofrecieron en un lujoso casino de El Paso, Tex., mientras que sobre los dirigentes revolucionarios llovían las quejas por la falta de suministros y alimentos para los rancheros-soldados. Después, Madero despidió sin más a los chihuahuenses que le acompañaron a México, incluyendo a Máximo Castillo, su jefe de escolta que le había salvado la vida en Casas Grandes, ofreciéndole, si se quería quedar, el puesto de jardinero en Chapultepec.² Estos son sólo datos que ilustran parcialmente la contradicción que existía entre la perspectiva de la revolución que tenía Madero, miembro de una de las familias más acaudaladas del país y la que tenían los campesinos y arrieros chihuahuenses.

En marzo de 1912, los revolucionarios de Chihuahua se alzaron de nueva cuenta. Emergía una insurrección que postuló los planes y programas políticos populares más avanzados



del movimiento armado. Exigían la supresión de las tiendas de raya, la instauración de la jornada máxima de trabajo y el salario mínimo, los derechos de sindicación y de huelga, el reparto de tierras, el respeto a los municipios. Curiosamente, de este movimiento, influido profundamente por el programa del Partido Liberal Mexicano y cuyas reivindicaciones fueron recogidas por la Constitución de 1917, se ha dicho que fue auspiciado por las antiguas clases privilegiadas. Difícil acertijo, a la luz de los antecedentes y los orígenes sociales de los protagonistas. Magonistas de viejo cuño, como José Inés Salazar y Campa, asociados con los nuevos "cuadros", como diríamos ahora, proclamaron los planes políticos de Santa Rosa y de la Empacadora. Allí pusieron reivindicaciones laborales y agrarias, en las que se articulaban los intereses de rancheros independientes, de campesinos sin tierras, de ferrocarrileros, de mineros. También incluyeron vehementes denuncias en contra de la intervención norteamericana en México. Posteriormente, Marcelo Caraveo diría que esta parte del Plan de la Empacadora les haría más daño que los cañones de Huerta, pues trajo como efecto el cierre de la frontera para los "colorados".³

El país despertaba de pronto al siglo xx y por todas partes se radicalizaban las demandas revolucionarias. En el sur Emiliano Zapata continuaba sobre las armas e iba, con el Plan de Ayala, mucho más lejos que las demandas políticas democráticas del maderismo.

Intentaba enlazar al ejército libertador del Sur con los revolucionarios del Norte y le ofrecía a Pascual Orozco la jefatura suprema. La nueva rebelión abarcó todo el Estado; triunfantes primero sobre el mismo ejército federal que combatieron dos años antes, los revolucionarios fueron finalmente derrotados en Rellano y en Bachimba, por la primera división del Norte al mando del General Victoriano Huerta.

Después emprendieron la guerra de guerrillas, en la que nunca pudieron ser vencidos. En esas les sorprendió la Decena Trágica y el golpe de Estado. Pactaron con el régimen militar. Lo hicieron bajo un acuerdo que comprendía

la solución del problema agrario en el Estado y el pago de indemnizaciones a las víctimas de la guerra.

Vericuetos de la política llevaron a los victoriosos de 1910 al campo del huertismo. Y allí combatieron con todo lo que tenían al igual que en los inicios. No eran hombres con reservas, ni escondrijos mentales.

En la historia no es lícito especular, pero sí prever posibilidades con base en los antecedentes conocidos.

Es muy probable que de triunfar el huertismo, al igual que sucedió con el maderismo, estos campesinos y obreros se hubiesen revelado ante promesas incumplidas. Su lucha estaba inscrita en un largo proceso de movimientos sociales que apenas se iniciaba.

Representaban a fuerzas, clases e intereses, que rompían inevitablemente con el bloque social cuyo eje eran los terratenientes-banqueros-militares-capitalistas asociados con los extranjeros. Los jefes podían cambiar, pero la corriente que a todos arrastraba era la misma.

Por eso entre las huestes del villismo derrotado, encontramos a muchos de los revolucionarios de San Isidro. Ignacio Pacheco, casado con una hermana de Pascual Orozco, siguió combatiendo a las órdenes de Rodolfo Fierro después de las grandes batallas del Bajío que deshicieron al villismo como fuerza militar.

Muchos años después contaba cómo se vinieron "en corrida" desde Guadalajara, con las tropas del General Amaro pisándoles los talones, al grado de que no podían desensillar y cuando llegaron a Chihuahua las frazadas de las monturas se habían pegado a los lomos de los animales.

Y lo mismo hicieron Pablo Rodríguez, Silvano Córdova, José Córdova, uno de los Otero, Julio Acosta. Transcurrió así el período de la lucha armada. Pascual Orozco fue asesinado por "rangers" texanos en 1915, por órdenes del gobierno norteamericano. Su padre, cuñado de la profesora Franco, fue fusilado por instrucciones de Emiliano Zapata.

La Revolución lo revolvió todo, acabó con las milpas y se llevó a los hombres. Y los pueblos del Distrito de Guerrero seguían siendo es-



cenarios principales de las batallas entre la guerrilla villista y las tropas norteamericanas y carrancistas. En 1916, Villa fue herido a tres kilómetros de San Isidro y cada pueblo vivía, todos los días, la zozobra de pensar en el bando que amanecería saqueándolo.

Para entonces, Francisco Villa se había convertido en símbolo de terror. Asediado por tropas extranjeras y mexicanas, traicionado, acusado como fiera, dio entonces rienda suelta a sus odios y venganzas. Son los años de la leyenda negra del centauro.

Un día de 1918, corrió el rumor de que Villa había tomado el ferrocarril y que llegaría al pueblo de un momento a otro.

Los pocos hombres que quedaban salieron al monte como en otras veces, mujeres y niños se encerraron. La profesora Franco discurre entonces de manera diferente. Juntó a sus alumnos en la escuela y justo antes de que llegara el tren a la estación, los formó.

Cuando Francisco Villa apareció en la puerta del vagón, se encontró con un recibimiento en que se le tributaban honores ya casi olvidados. Atravesó entonces por enmedio de la flaca valla que cantaba el Himno Nacional y dijo el discurso del caso, sobre el futuro de México y la niñez, etc. Agradeció a la profesora de la escuela y a los niños, abordó de nuevo el tren con la partida guerrillera que lo acompañaba y desapareció.

En otra ocasión llegó Villa a San Isidro y levantó a varios de los escasos campesinos. Junto con la señora Jesusita Escorza, la profesora Franco se apersonó en el vagón del caudillo, para suplicarle que dejara libres a los reclutados. Antes de que pudieran expresar palabra alguna, se escuchó la voz tronante de Villa:

— ¡No hay cosa que me caiga más mal que oír a una vieja llorar y pedir por su hombre!

Rápida y tajante, la respuesta de las visitantes fue:

— ¡No señor! No venimos a pedirle por nadie, venimos a decirle que si se lleva a

los hombres no quedará nadie que cultive las tierras y cuando pase con sus soldados no habrá ni frijoles, ni tortillas, ni pastura para sus animales.

Sorprendido, Francisco Villa se quitó el sombrero y se rascó la cabeza pensativo. Por fin habló:

— ¡Ah, qué viejas éstas! ¡Suéltenles a los hombres y dénles 20 pesos pa' que se ayuden!

Era el año del hambre y de la epidemia de gripe asiática. Cientos de miles emigraron a los Estados Unidos, los pueblos desangrados se fueron quedando solos. El 1o. de enero de 1919, la profesora Franco de Orozco recibió nombramiento oficial que le acreditaba como profesora de la Escuela 20 de Noviembre de San Isidro.

El 12 de marzo de ese año, se le nombraría Directora. En el ámbito de la microhistoria, Álvaro Obregón había triunfado sobre Carranza y pactado con el zapatismo. Se iniciaba un programa agrario de reparto de tierras.

El 17 de febrero de 1921, se emitía la resolución presidencial que dotaba de tierras al pueblo de San Isidro, entre los primeros del país. Se constata en la resolución, que "...el pueblo de que se trata tiene 169 jefes de familia, de los cuales 131 carecen absolutamente de tierras, por lo cual debe dotárseles con las que sean indispensables para atender a sus necesidades".

La dotación, "...debe ser de 1,934 hectáreas, 35 áreas, y 75 centiáreas... Exprópiase a los herederos de Don Joaquín Chávez, el terreno objeto de la dotación, dejando a salvo sus derechos para que los deduzcan... etc." A esta superficie se agregaban las 500 hectáreas de las antiguas "ocho caballerías". El total, correspondía casi idénticamente, en tamaño y en colindancias, a las tierras que se habían reconocido al pueblo el 14 de octubre de 1744. La revolución se aparece aquí como restauración. Ni la expulsión de los jesuitas, que constituyó la primera gran desamortización de tierras en este país, ni posteriormente las legislaciones liberal



y porfirista, que trataron de conformar un régimen puramente capitalista al convertir todas las tierras en mercancías, incluyendo las de las comunidades consiguieron liquidar a los antiguos ejidos. El de San Isidro fue uno de los primeros en resurgir desde el fondo de la historia nacional.

Casi nada esperaron los ansiosos sobrevivientes para tomar posesión de las tierras. Dos días después de que el Diario Oficial de la Federación daba a conocer el acuerdo presidencial, el 3 de abril de 1921, se juntaron en la plaza los vecinos del pueblo para ejecutarla.

Allí al lado de Gustavo L. Talamantes, comisionado del Gobernador Ignacio Enríquez, la profesora Julia Franco de Orozco "acompañada de los niños y niñas de la escuela Oficial Número 83", dirigió el sencillo acto en el que se condensaban anhelos, esperanzas, rabias y frustraciones. Diez años y cuatro meses después de que pusieron el cartucho de dinamita en el portón de la casa de don Joaquín Chávez, los vecinos de San Isidro tomaban posesión de sus tierras.

Habían pasado también 13 años desde que la profesora se bajó del tren en San Isidro buscando a quién enseñar. Tenía cuatro hijos y había echado hondas raíces. Por sus ojos habían desfilado todas las desdichas y sufrimientos que acarrea la violencia social.

Había visto desaparecer a las familias enteras, emigrar a cientos de campesinos, morir de hambre y de gripe a sus alumnos, incendiar casas, milpas y trojes. Pero una aurora despuntaba y ella intuía que los años venideros serían los más fecundos de su vida.

México vivía la etapa heroica de todas las revoluciones. Se agitaban las conciencias sobre un suelo social removido por cientos de miles de combatientes, a lo largo de 11 años de lucha.

José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública impulsaba, a su modo, la educación de las masas y quería que todo mundo leyese a los clásicos griegos y latinos.

Surgían escuelas y bibliotecas ambulantes. La humilde maestra rural se entregó entonces a su oficio con más pasión que nunca, sobre todo a una tarea que se le había convertido en una obsesión: formar más y más maestros para que éstos a su vez, hicieran más maestros. Hubiera querido llenar con sus alumnos las normales rurales, recién fundadas. Allá fueron a dar, acicateados por ella, decenas de sus discípulos.

Enseñaría en cuartos improvisados, en trastiendas, en las cocinas, en su recámara, en todas partes, hasta que, empujados y carrereados, los habitantes de San Isidro construyeron la escuela.

Nota final: La profesora Julia Franco Vda. de Orozco, falleció en un accidente el 28 de mayo de 1977. Ejerció el magisterio en el sistema estatal hasta 1956, siempre como directora de la Escuela 20 de Noviembre No. 83, de Pascual Orozco (antes San Isidro) para pasar luego al Colegio Palmore de la ciudad de Chihuahua, en donde trabajó hasta 1965. El presente ensayo cubre los primeros 19 años de esta larga carrera docente.

FUENTES:

Testimonios orales de varias personas originarias del Distrito Guerrero. Expediente oficial y papeles privados de la profesora Julia Franco. Archivo Municipal de Guerrero, Chih. Expediente del Ejido Pascual Orozco, delegación de la Secretaría de la Reforma Agraria en Chihuahua.

Notas de la lectura

¹ Sobre este punto véase a Jean-Pierre Bastián: *Los disidentes. Sociedades Protestantes y Revolución en México, 1872-1911*. FCE, 1989.

² Véase *Diario del General Máximo Castillo*, inédito. Presentación, notas y estudio de Jesús Vargas Valdez.

³ Véase *Memorias del General Marcelo Caravea*, inédito.



TEMA 4. El papel de la microhistoria y de la historia del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje

LECTURA: APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: MÁS ALLÁ DEL AULA*

PRESENTACIÓN

El propósito de "Aprendizaje de la historia: más allá del aula", es poner a los sujetos: niño y profesor en condiciones de lograr nuevas conductas, experiencias, formas de reflexionar críticamente y formular juicios sobre el acontecer histórico.

El ir más allá del aula es un espacio que debe considerarse en la curricula; así el planteamiento metodológico que presenta el autor para movilizar al alumno consiste en que el alumno tenga una vivencia del hecho histórico; se sugiere asistir al lugar donde se producen el o los acontecimientos; de esta forma los alumnos intervienen en las reconstrucciones históricas; vivenciar la "atmósfera" es poner en relación el sentido de comprensión de la historia por parte del niño.

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: MÁS ALLÁ DEL AULA

Si el propósito de la enseñanza de la historia (por citar las orientaciones del *Schools' Council*) es profundizar la comprensión, por parte de los niños, de su mundo, ampliar su experiencia a través del estudio de personas de tiempos y lugares diferentes, apreciar el proceso de cambio y de continuidad en las materias humanas, reflexionar críticamente y formular juicios mientras que *al mismo tiempo* adquieren unos intereses¹ para el tiempo libre, entonces

* Henry Pluckrose. "Aprendizaje de la historia: más allá del aula", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed. Morata, Madrid, 1992. pp. 113-141.

las visitas (bien preparadas e investigadas por el profesor) deben ocupar un lugar crucial en el *curriculum* de la escuela.*

De cumplirse, las amplias expectativas conceptuales y filosóficas que se han mencionado plantearán a su vez a los alumnos demandas más específicas. El uso eficaz de su visita a un castillo, a la morada de un pequeño hacendado medieval, a una reconstrucción del pasado, a un museo convencional, a un museo de experiencias o a un museo sobre el trabajo promoverá el desarrollo tanto de conceptos como de destrezas.

La historia a través de las visitas

Es evidente que profesores y directores de museos admiten que los niños aprenden de la combinación de una experiencia total así como de la concentración en elementos específicos de ésta. El mosaico romano ofrecido a los niños en el museo de Newport, la daga medieval manejada por los de 9 años durante su visita al museo de Londres sirven para aguzar la curiosidad, proporcionan un marco para el debate y otorgan la oportunidad de obtener un grado de síntesis y de comprensión personal. El siguiente caso muestra cómo puede desarrollarse el estudio de un solo objeto.

A través de testimonios concretos y tangibles, se contribuye a que los niños creen una imagen del pasado como si fueran historiadores. Esto es esencial para el desarrollo de conceptos porque "no pueden ser adquiridos por prescripción previa sino sólo constituidos sobre una experiencia amplia y relevante".²

Antes de vernos inducidos a pensar que las visitas proporcionan la resolución de las dificultades conceptuales con que se enfrentan los

* Para examinar las orientaciones del Ministerio de Educación y Ciencia español sobre la enseñanza de la historia. véase Anexo págs. 212-220. (N. del E.)

Estudio de caso: exploración de un objeto

Un grupo de alumnos de 9 años manosea una olla medieval. La pasan de mano en mano, palpando su contextura. Algunos incluso la huelen...

El director del museo les interroga sin formalismos; las preguntas son multidimensionales y admiten diversas respuestas. Su propósito parece ser el de invitar a los niños a reflexionar sobre los vínculos humanos con la olla, su uso, la persona que la hizo.

Este es un objeto de nuestra colección. Miradlo, tocadlo, oledlo si queréis. Tal vez preferáis cerrar los ojos al palpar el borde. Tratad de que sean vuestras manos las que vean...

- *¿Qué pensáis que es esto?*
- *¿De qué material creéis que está hecho?*
- *¿Para qué os parece que se usaba?*
- *¿Cuántos años creéis que tiene?*
- *¿Quién pensáis que pudo haberlo hecho?*
- *¿Cómo está decorada?*
- *¿Os dice algo la decoración?*
- *¿Cómo es de grande? ¿Cuál es su peso?*
- *¿Os dice algo el tamaño en relación con su uso cotidiano?*
- *¿Quién pudo haberla usado? ¿Alguien rico? ¿Alguien pobre?*
- *¿En dónde pudieron haberla utilizado?*
- *¿En dónde la guardarían?*
- *¿Fue hecha en serie o a mano?*
- *¿Qué herramientas se emplearían para hacerla?*
- *¿Cómo puedes asegurarlo?*
- *¿Crees que hicieron muchas como ésta?*
- *¿Era valiosa cuando la hicieron?*
- *¿Es valiosa ahora?*
- *¿Es valiosa para un historiador/arqueólogo? ¿Por qué?*
- *¿Ha sido recompuesta?*
- *¿Por qué crees que ha sido reparada?*
- *Esta olla fue encontrada en tres piezas en una excavación en el centro de la población en donde estuvo la casa de un comerciante. ¿Por qué crees que pudo haber sido desechada? ¿Por qué piensas que sobrevivió?*

A la charla sigue un breve período de investigación, primero en el museo, en donde se exhiben otras ollas entre objetos de uso común en el siglo xv. Una vez dentro del contexto, se hacen circular entre los alumnos libros que contienen más imágenes e información adicional.

Sólo entonces comienzan los niños a escribir y a dibujar.



niños pequeños cuando estudian una materia académica como la historia, importa reflexionar sobre la calidad de la experiencia brindada. Cualquier visita inadecuada o mal preparada puede ser, desde luego, tan destructiva del interés y de la comprensión como una lección mal concebida y basada en un libro de texto mal escrito.

También es importante recordar que los alumnos inmersos en cualquier actividad basada en un museo, están viendo y manejando sólo las *reliquias* de un pasado humano, no ese mismo pasado. Los objetos representan testimonios que los niños pueden aprovechar para profundizar en su comprensión de lo que fue. Tales artículos nunca constituirán un vehículo para transportar a los alumnos a otro tiempo. Dicho esto, los museos ocupan un puesto crucial como guardianes de los objetos del pasado y en calidad de tales tienen un papel significativo que desempeñar en la educación de los niños pequeños.

El éxito de la visita a un museo o a un lugar histórico no debe medirse en términos del número de hojas de ejercicios completadas por cada niño o de las horas pasadas en el sitio. Desde luego podría decirse que *en sí mismas* las hojas de ejercicios son educativamente inútiles, estimulando a los alumnos a adoptar la opinión de que las respuestas a los hechos constituyen la materia propia de la historia. Un museo puede proporcionar un ambiente en dónde exhibir los restos de un pasado que serán ocasión de charla, manipulación y admiración. Pero la historia misma no puede ser directamente inspeccionada. La historia se interesa por el modo en que se comportaron unas personas, por las causas de esta conducta y por los acontecimientos que precipitaron o siguieron a sus acciones.

Con demasiada frecuencia se permite que la hoja de ejercicios se convierta en la clave de la visita y que su realización señale el final de la experiencia. Demasiado a menudo las mismas preguntas sólo admiten una respuesta (y resultan así convenientemente calificables) y estimulan una reflexión o un autocuestionamiento escasos. Muy a menudo dirigen los ojos de los

niños hacia las cosas que el planificador de la hoja de ejercicios considera significativas. Según mi experiencia, es mucho más probable que los niños observen cuando se les estimula a mirar por sí mismos. La alfabetización visual no puede enseñarse a través de hojas mecanografiadas en formato Din-A4.

En un nivel más fundamental, la hoja de ejercicios "cerrada" reduce la necesidad de que los niños examinen los propios objetos. Las respuestas se hallan a menudo en las leyendas, así que el alumno ignora la fuente y por el contrario se centra en una interpretación de ésta. Actividades como éstas consumen el tiempo disponible pero contribuyen en poco a desarrollar en el alumno cualquier entendimiento de la naturaleza de la indagación histórica.

FINES afirma que las hojas de ejercicios que suscitan un comienzo similar a la carrera de Le Mans hasta llegar a la meta, rebajan la propia experiencia y dan una pobre impresión del respeto que debemos sentir por los niños. ¡Son potencialmente desastrosas para los menos capacitados!

Hay que considerar las visitas como un aprendizaje de la valoración. Se les pide no simplemente que observen algo raro y especial, sino que además reaccionen ante la experiencia. La valoración constituye una destreza de nivel elevado y no deberíamos excluirla de los propósitos principales de la educación simplemente porque sea difícil.³

La historia a través de la reconstrucción de los hechos

Un grupo de niños de 9 años está sentado sobre una piel de lobo. Visten toscas pieles. Tienen desnudos sus brazos, piernas y pies. Frente a ellos se arrodilla un hombre **barbudo**, de cuerpo grasiento y sucio. Las pieles que viste están cosidas con fibras naturales. A su lado hay un hacha cuya piedra está **sujeta por ligaduras** al mango de madera. En las **manos tiene dos pedernales** que entrechocan. **Canta de un modo**



Estrategias: visitas

Visita a un museo

Antes de llevar a los alumnos a un museo, considere qué conocimientos es probable que adquieran y cómo encajarán en el trabajo que están realizando en la escuela. Siempre resulta positivo estar familiarizado con el museo al que lleve a los niños. Muchos museos proporcionan, como fuentes, materiales para uso de los grupos de alumnos. ¡Pero cuidado! Es posible que las hojas de ejercicios de los museos no se acomoden a las necesidades de cada grupo y su distribución y empleo irreflexivos podrían determinar una respuesta negativa.

1. Prepare un cuestionario específicamente relacionado con el período y los elementos que se estudian en él. Siempre que sea posible, formule preguntas que admitan diversas respuestas y que exijan replicar con más de una palabra. Las preguntas deben estimular una variedad de tipos de respuesta: prosa, poesía, dibujos, gráficos y diagramas.
2. Otorgue tiempo y oportunidad a cada uno de los niños para reaccionar a su manera ante los objetos que específicamente les atraigan. Eso supone reservar un cierto período, siempre que sea apropiado, para el "examen personal" y también es importante que los resultados de ese examen sean valorados por cada uno.

La poesía que sigue fue escrita en el ambiente en cuestión por Graham, de 10 años de edad. En la vitrina de un museo descubrió un caballito de metal, ofrenda del sacrificio a un dios pagano. Eso le impulsó a escribir:

Caballo

Caballo de metal
 Caballo de cola retorcida
 Caballo para el sacrificio
 Cuántos vió
 Nunca sabré.

Caballo de vientre liso
 Caballo de largo cuello
 Caballo de ojos diminutos
 Cuántos habrán visto tus ojos
 No sé.

3. Divida la clase en pequeños grupos (de cuatro o cinco alumnos. Invite a cada grupo a descubrir y relacionar objetos realizados con materiales específicos. Por ejemplo, en una exposición sobre los vikingos, podrán anotar objetos hechos fundamentalmente de madera, hueso, metales básicos (específicos y/o generales), metales preciosos y gemas, arcillas, cuero, fibras naturales, piedra, vidrio y de hueso y cuerno.



Al volver a la escuela anime a los grupos a explorar cómo se relacionan entre sí esos objetos y a formular comentarios sobre el período sometido a estudio. ¿Qué nos dicen sobre el desarrollo de la tecnología, por ejemplo, o sobre la destreza de artesanos y mujeres? (Si el período estudiado corresponde a un tiempo más reciente, la lista antes mencionada puede incluir fibras artificiales, papel, cartón y plásticos).

Este tipo de actividad estimulará las anotaciones. Cada ejemplo tendrá que ir acompañado por una nota sobre lo que es y su fecha "atribuida".

4. Haga que los alumnos elaboren una guía (podría tratarse de una actividad individual o de grupo). "Imaginad que un amigo va a ir solo a ver esta exposición. Preparad una guía ilustrada para que se oriente. Puede que necesitéis incluir un mapa sencillo (mostrando en dónde se halla situado el museo) y un plano sala por sala".
5. Cuaderno de referencia de la clase. Antes de visitar el museo, divida a la clase en pequeños "grupos de estudio". Cada grupo se centrará en un solo elemento dentro de la exposición: indumentaria, espectáculos, armas, alimentación, vivienda, ocupaciones (¿artesanía?), niños. Al volver a la escuela conceda a cada grupo una oportunidad para montar una exposición de sus hallazgos y para comentarlos con sus compañeros. Finalmente, algunos elementos de la exposición pueden ser incorporados a un cuaderno de estudio de la clase.
6. Vale la pena indagar si el museo proporciona bandejas de objetos manipulables. Se trata de colecciones correspondientes a un período determinado. Los objetos, al ser manipulados, pueden convertirse en el medio a través del cual se recree la vida de seres humanos del pasado. El contacto físico añade una nueva dimensión a la experiencia.

Visita a un edificio histórico

Las observaciones introductorias para la visita a un museo son igualmente importantes en este apartado.

1. Guía del recorrido. Anime a cada alumno a que trace una ruta para ilustrar aspectos interesantes del lugar. (Véase estrategia núm. 4 en el museo).
2. Estudio del retrato de un personaje o de un grupo familiar. Estimule a los niños a que observen atentamente el cuadro y recreen la postura de la persona o las de los miembros del grupo. ¿Nos dice algo la postura adoptada acerca de sus actitudes, creencias o rango en la sociedad? ¿Los gestos de los miembros de un grupo muestran las relaciones que existen entre ellos?
3. Diseño de una tienda dentro del museo relacionada con el lugar histórico que se haya visitado. Anime a los niños a que hagan una lista de las cosas que debería contener y a que justifiquen su selección.
4. Estimule a los alumnos a cruzar una guía sonora del museo dirigida a una persona ciega o de visión deficiente. ¿Qué cosas le resultarían apropiadas para el tacto? ¿Cuál es la ruta mejor por el edificio y los jardines? Invite a los niños a que reflexionen sobre si los elementos y zonas que hayan seleccionado contribuirán a que el oyente ciego entienda mejor lo que trata de explicarle la cinta. ¿Es posible incluir otros sonidos además de la voz humana?



Solución de problemas

Las actividades de solución de problemas, en que se pide a los alumnos que tomen decisiones dentro de una serie de limitaciones específicas de espacio y de tiempo, se han convertido en parte crucial de muchas de estas visitas.

- a) "Eres el condestable de este castillo. Dispones de cuarenta guerreros. Estás a punto de ser atacado por unas fuerzas que doblan a las tuyas, ¿qué medidas defensivas adoptarías? ¿En dónde colocarías a los defensores? ¿Tratarías de defender todo el lugar o sólo una parte?"
- b) "El rey te ha ordenado que ataques el castillo y liberes a dos de sus caballeros. Observa el castillo, trata de descubrir sus puntos más débiles y luego planea el ataque. Cuentas con veinte hombres".
- c) "Eres un criado. El sacerdote de tu familia está escondido en la casa y los agentes del Gobierno le buscan. ¿En qué parte de la casa podrías ocultar mejor al clérigo? Traza una ruta que puedas emplear por la noche para conducirlo a la libertad.

Nota: Cada una de las actividades antes descritas tendrá que estar relacionada con un lugar específico y con un período concreto de la historia.

- d) "Eres un agente inmobiliario que actúa en nombre de los dueños de una finca. Quieren venderla. Redacta una descripción, destacando las características peculiares de la propiedad y sus elementos de interés histórico específico. Quizá desees completar tu descripción con un dibujo o una fotografía y un cartel".
 - e) "Eres un director de televisión. Elige dos habitaciones y seis objetos que utilizarás en tu programa para mostrar a los telespectadores los aspectos históricos más interesantes de la propiedad y animarles a que la visiten".
 - f) "Eres el primer cocinero. Te han dicho que mañana por la noche llegarán veinte importantes huéspedes y que habrás de atenderles. ¿Qué planes tendrás que hacer? ¿Qué comida les servirás?" (Esta actividad puede corresponder a un grupo de alumnos, cada uno de los cuales se centrará en un período histórico diferente para revelar los cambios en la dieta, estilo de vida, etc.).
 - g) "Eres el señor del lugar y has sabido que la corte del rey Enrique VIII permanecerá tres días en tus posesiones. Decides ocuparte de las distracciones; habrá que instruir a músicos y bailarines sobre el mejor modo de presentar una mascarada que sea del agrado del rey. ¿Qué programa dispondrás? ¡Recuerda que puede llover!"
 - h) "Redacta un anuncio (por ejemplo, solicitando cocinero/doncella/jardinero/mayordomo/caballerizo) para la mansión que acabas de visitar. Sitúa el anuncio en un período preciso. Recuerda que necesitarás determinar lo que supone su trabajo y el salario que pagarás. ¿Ha de vivir en la casa? ¿Se le proporcionará uniforme? ¿Puede solicitar el puesto una persona casada?"
1. Fotografía (blanco y negro y color). Anime a los chicos a que lleven a cabo una descripción visual en vez de escrita de su visita.
 2. Cinta. Estimule a los alumnos para que graben una entrevista con el propietario, el administrador o el celador.



Pídales también que traten de captar sonidos que puedan servir más tarde para “evocar” recuerdos de la visita (fuentes en un jardín amurallado, el crujido de una escalera o de las maderas del suelo, el cierre de la puerta de un calabozo, el viento en las almenas).

Manipulación de materiales

1. No todos los chicos habrán tenido la experiencia de tocar/manipular materiales a los que se alude en los textos de historia, en la ficción histórica o en pasajes de diarios y autobiografías. Una caja de manipulación que contenga diversos objetos y tejidos puede contribuir a solventar esta deficiencia. La caja debe guardar objetos como un vaso vidriado, un plato de barro (cocido en el horno), un cuchillo de madera, un plato de madera, una pieza de una vajilla de estaño, retales de arpillera, seda, terciopelo, lana tejida, lana cruda, una piedra de afilar, un pedernal y un objeto de hierro.
2. Puede animar a los chicos a que realicen un ejercicio de manipulación similar al descrito para la escuela.
 - a) Invíteles a que formulen preguntas sobre un objeto cotidiano contemporáneo, por ejemplo, una silla.
 - b) Haga que pregunten por objetos menos familiares para ellos, por ejemplo, una plancha de hierro, una horma, una herramienta antigua, una joya, un rascamoño, una tarjeta de identidad de la época de la guerra.

Lista de comprobación: visitas

Comprobar si la visita ha tenido éxito en cuanto a:

- Profundizar en la comprensión del trabajo basado en el aula.
- Mejorar el manejo de la información por parte de los alumnos a través de su interpretación de la palabra escrita y hablada, imágenes, dioramas, objetos, guías, reconstrucciones, películas, videos y grabaciones-sonoras.
- Ayudar a los niños a constituir “conjuntos” a partir de fragmentos (por ejemplo, la dirección posible del muro de un castillo entre dos torres) a través de la observación y de la intuición.
- Mostrar a los alumnos la relación entre función y estructura, por ejemplo, ¿qué crees que puede ser esto? ¿Cómo puede haber sido utilizado? ¿De qué está hecho? ¿Usamos ahora cosas semejantes?
- Mejorar la capacidad de los niños para relacionar una serie de objetos con otra y con las personas que los hicieron y situarlos dentro del tiempo cronológico.
- Desarrollar diferentes formas y estilos de registro: verbalmente y por escrito (descriptivo, creativo, analítico), fotografías, dibujos, maquetas, planos, gráficos y diagramas.
- Desarrollar la imaginación histórica de los alumnos y su comprensión de lo que pudo haber sido vivir en algún tiempo del pasado conocido.



casi inaudible. Los niños parecen preguntarse si conseguirá encender un fuego.

Este ejemplo está tomado de una reconstrucción de los hechos organizada en cooperación entre un museo y una escuela primaria. Es una recreación típica del género que se utiliza para ayudar a los pequeños alumnos a imaginar "cómo pudo haber sido la vida". La clave del éxito de las reconstrucciones históricas es el grado en que los niños intervienen y consiguen por un rato desplazarse en el tiempo. La escena antes descrita se desarrolló en el calvero de un bosquecillo, próximo al museo. Cuando el tiempo impide desarrollarla en el bosque, la escena tiene lugar bajo techado y se pierde buena parte de la atmósfera.

El National Trust* de Inglaterra figura entre las instituciones pioneras de este género de tareas. En 1977 el Trust creó una compañía de teatro educativo. Entre 1977 y 1984 más de 75,000 chicos participaron en "interpretaciones" (reconstrucciones) en las propiedades del Trust en Inglaterra y Gales. Vale la pena esbozar los elementos clave del programa.

En cada una de las reconstrucciones participan hasta setenta chicos que trabajan con cinco o seis actores/profesores y un actor/músico. Varias semanas antes de la "representación", los profesores de las escuelas participantes asisten a una sesión informativa en la que se les distribuye un equipo de materiales. Éste contiene datos sobre los antecedentes del acontecimiento, instrucciones sobre cómo confeccionar trajes y accesorios y música para que ensayen los niños.

* National Trust: Es el Instituto encargado del patrimonio histórico-artístico nacional y de parajes de interés ambiental. En España no existe una institución similar, sino que son varias las que se ocupan de estas dimensiones. Así, por ejemplo dependiendo del Ministerio de Cultura está la Dirección General de Bellas Artes y Archivos, que tiene a su cargo todos los Museos estatales. Del Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo depende la Dirección General del Medio Ambiente, que tiene entre sus funciones la elaboración y desarrollo de programas de información y educación ambiental. A su vez, la mayoría de los gobiernos de las Comunidades Autónomas, crearon Consejerías y/o Direcciones Generales con competencias semejantes, pero restringidas a su ámbito territorial. (N. del R.)

Al llegar se distribuye a los alumnos en pequeños grupos que operarán con un personaje (actor/profesor). Se desarrolla un argumento. Éste conduce a los chicos (por entonces consagrados a la interpretación de papeles) a la mansión y al terreno circundante. Los "personajes" animan a los niños de su grupo a tomar sus propias decisiones y a participar y encabezar la acción. Se estimula a los alumnos a que vean el acontecimiento a través de los ojos de un determinado personaje y a que, tras su vuelta a la escuela, empleen esas diferentes interpretaciones de un hecho en coloquios y trabajos de seguimiento.

Las reconstrucciones históricas corren también a cargo de las autoridades educativas locales, de funcionarios de Educación que trabajan en museos nacionales y de instituciones privadas.

El propósito de la reconstrucción (y el tiempo consagrado a esta actividad) puede justificarse en varios niveles. En primer lugar, la calidad y naturaleza de la experiencia parecen hacer mucho más fáciles a los niños el recuerdo de la información histórica y su comentario.

Serraron la madera sobre la zanja. Al que estaba abajo le caía todo el serrín en la cara. Tal vez recordara cuando le tocase estar arriba lo duro que es serrar desde arriba durante tanto tiempo.

(Un alumno de 10 años)

Puede afirmarse por eso que las reconstrucciones parecen ejercer sobre los niños un impacto muy superior al de métodos más tradicionales de enseñanza. El profesor de una escuela primaria del sur de Londres me hizo esta observación "creo de todo corazón en el éxito de estas experiencias. Llevé a una clase de cuarto al castillo de Carrisbrooke. Exploraron el edificio, se pusieron armaduras y revivieron el pasado. Aquello les proporcionó unas experiencias para comentar luego la construcción del castillo, los métodos de ataque y de defensa. Y cuando regresamos a la escuela la clase construyó incluso máquinas de asedio".



En segundo lugar, la reconstrucción puede llegar a ser un vehículo mediante el cual los niños lleguen a enfrentarse cara a cara con los testimonios históricos. En Glasgow se autorizó al *National Trust* a adquirir una casa de vecindad de "absoluta insignificancia". Allí había vivido, durante el final de la época victoriana y el comienzo de la eduardiana, un individuo de una interesante calidad: jamás se desprendía de nada. En esta casa los niños penetran en el pasado y hallan un material que suscitará preguntas e investigaciones.

El éxito de cualquier reconstrucción depende de la elección del lugar y/o período y de una minuciosa preparación. La representación en sí misma no es más que la integración de un amplio número de actividades interrelacionadas. Es preciso estimular a los niños a que investiguen toda una diversidad de tópicos antecedentes (indumentaria, alimentación, estilo de vida) y a que se conviertan en expertos en un período histórico estrictamente definido (lo que requiere un conocimiento de personas específicas y de acontecimientos concretos). En el proceso se harán conscientes de los problemas de las personas cuyas vidas están recreando. (¿Cuánto se tardaba en ir de Londres a Devon en 1829?, ¿qué ruta era la más rápida y menos peligrosa?, ¿había alguna diferencia entre un viaje en febrero y otro en junio?). Antes de que se realice la reconstrucción, los niños participantes habrán leído libros, folletos y gráficos, escrito notas, examinado mapas, realizado dibujos y maquetas, recogido fotografías, tomado impresiones de placas de hierro, ladrillos y monumentos, porque todas las actividades personales y de grupo sirven para proporcionar la base sobre la que se desarrollará la reconstrucción. Expresado simplemente, el "acontecimiento" ofrece un medio de integrar el *currículum* a través de la aplicación deliberada y adecuada de sus diversas partes.

Las reconstrucciones no tienen por qué limitarse al museo o a la mansión señorial. En la escuela en que yo trabajé un grupo de alumnos de 9 a 11 años investigó [con la ayuda de sus profesores y de otros adultos conocedores del

asunto (como los abuelos)] cómo los bombardeos afectaron a la vida en Londres durante 1941 y 1942. Las visitas a los museos, escuchar a Vera Lynn y la lectura de periódicos de entonces fraguaron en la representación de una revista musical de la época, a la que asistieron los padres, disfrazados al igual que profesores y alumnos (véanse figuras 4.1 a 4.3). La observación de que "los niños nunca podrían haber inventado la guerra. Es un 'juego' de adultos", formulada por un niño de 10 años reveló que los disfraces y las canciones sólo le estimularon a considerar la guerra como algo maligno e innecesario.

Una profesora de una escuela de Kent me dijo que su clase de alumnos de 10 y 11 años se quedó fascinada ante una maqueta del *Mayflower*^{*}, que llevó al aula el chico que la había construido en su casa. El interés que suscitó aquella maqueta condujo a un estudio minucioso. Los niños investigaron los antecedentes de las familias que fueron en ese viaje. Eso les impulsó a interpretar los papeles de los cabezas de familia, cuando se reunieron para discutir y planear la expedición. Hablaron del viaje *como si se desarrollase en el presente*. Para ello tuvieron que lograr un detallado conocimiento del contexto en que sucedió... del deseo de libertad religiosa, de un mundo de fronteras en expansión y de una comunicación de igual a igual.

Las preguntas planteadas fueron prácticas y apropiadas. ¿Era posible el viaje al Nuevo Mundo? ¿Con qué problemas humanos y personales tendrían que enfrentarse? ¿Qué clase de equipo y de provisiones necesitarían? ¿Podrían fracasar?

Los niños dibujaron la cubierta del *Mayflower* en el patio del recreo. Las familias (36 personas en total) se situaron en ese espacio para advertir cuán hacinados estarían. Luego redactaron un imaginario diario de a bordo en el que se reflejaban las dificultades de la vida en la nave, incluyendo los olores y los ruidos. Des-

* Nombre del barco que en 1620 transportó desde Southampton (Gran Bretaña) a Plymouth (Massachusetts, Estados Unidos) a los cien colonizadores que iban a fundar la primera colonia en Nueva Inglaterra. (N. del R.)

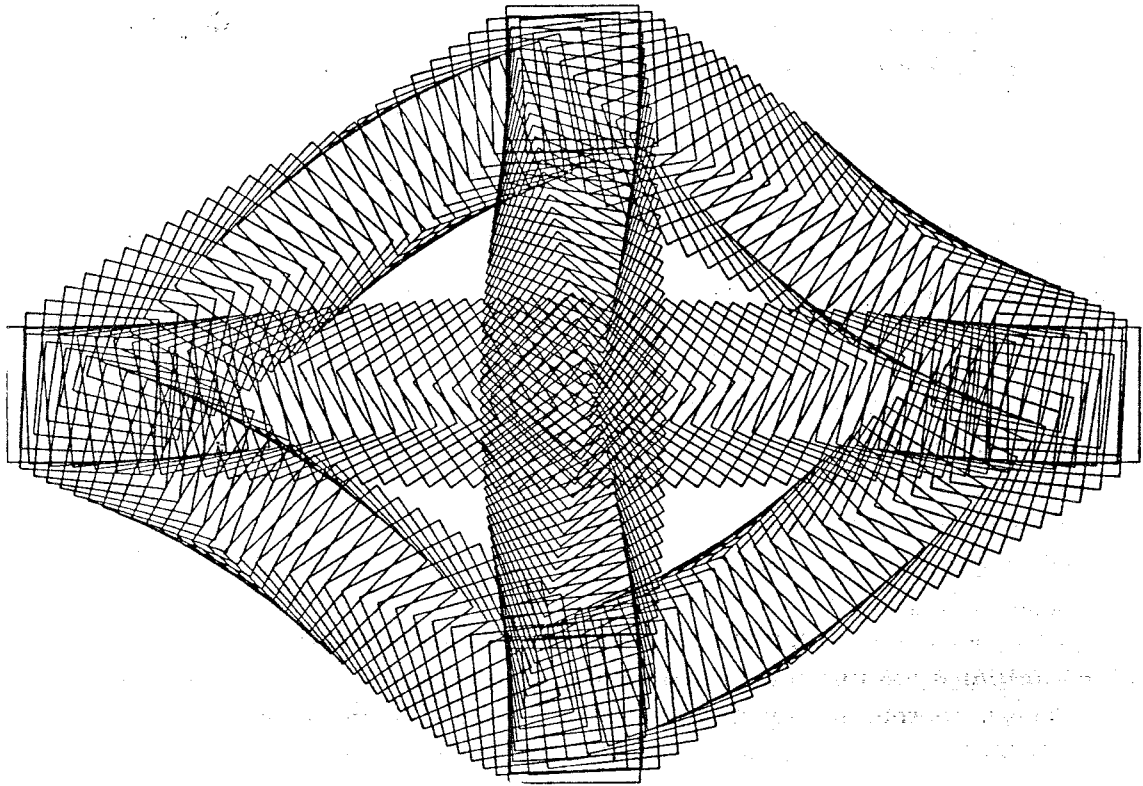


Figura 4.1. Una reconstrucción que vinculó a la escuela y a la comunidad al centrarse en un período de la historia para el que se recurrió a fuentes orales: la evacuación de niños durante la Segunda Guerra Mundial...
• mediante la representación dramática...

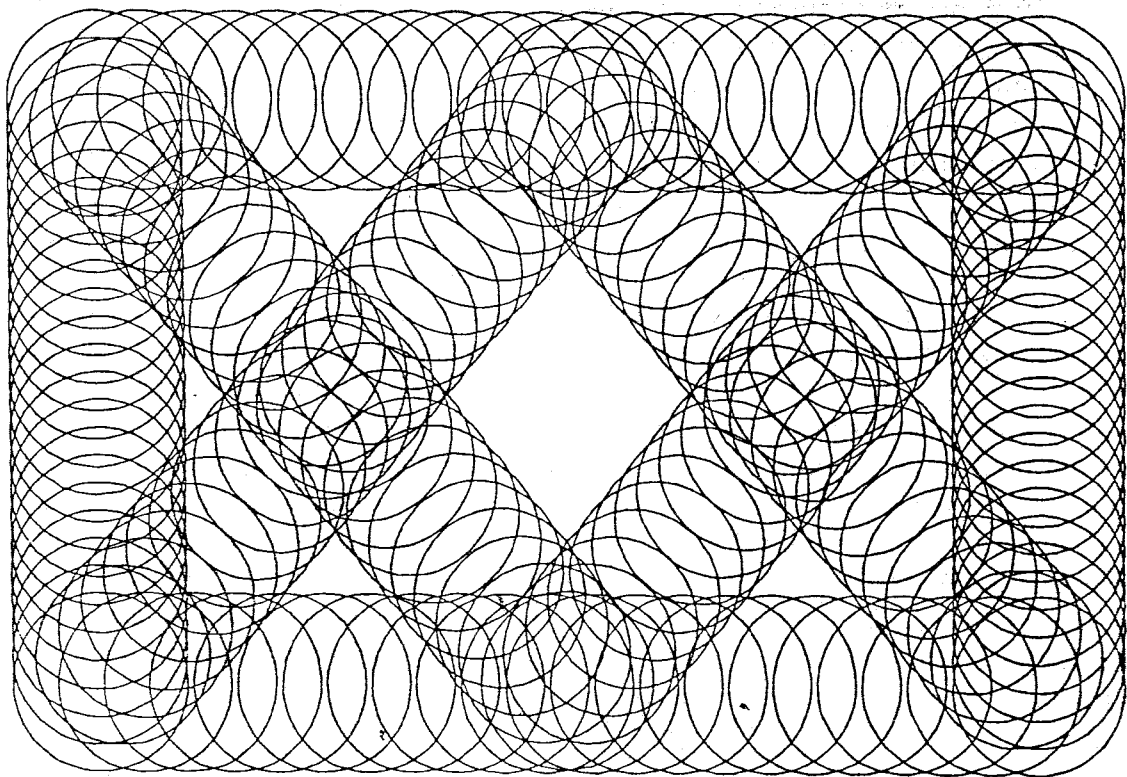


Figura 4.2. • Mediante la pintura... (niños de 6 a 8 años).



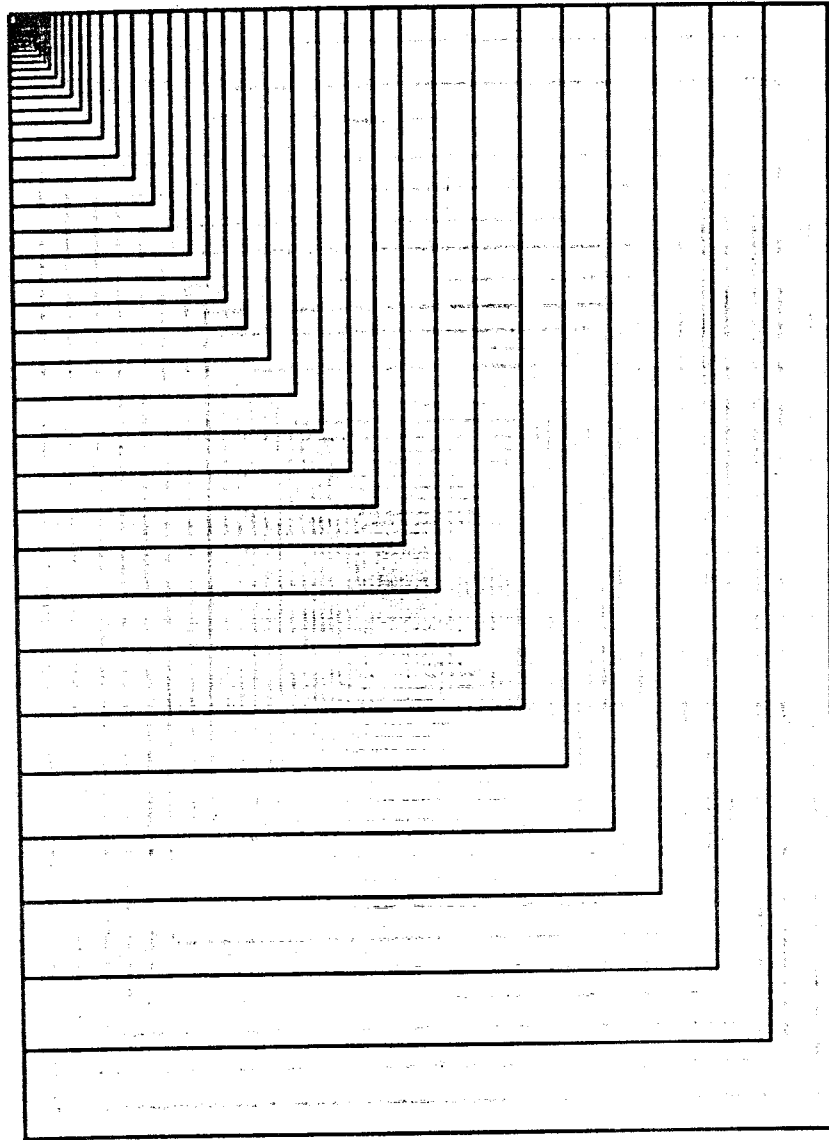


Figura 4.3. • Mediante la exposición de objetos proporcionados por los padres.

cribieron la furia de la tormenta que obligó al *Speedwell* a buscar abrigo. Como observó la profesora, ¡la simple reconstrucción ayudó a los alumnos a comprender que los pioneros fueron personas reales que sufrieron fatigas y miedo!

Las reconstrucciones, dentro o fuera de un museo, estimulan a los niños a participar, a aprender de una manera activa en vez de comportarse como simples espectadores pasivos. Hemos de recordar, sin embargo, que hay poco de recomendable en esa actividad en *sí misma* (actividad sin un objetivo claramente definido). Vestir a un niño de romano, de vikingo o de

un "cockney" de la Segunda Guerra Mundial sólo será educativo si se le ha ayudado a sentir y conocer las tensiones y expectativas del tiempo al que accede (figura 4.4).

"Era divertido vestir ropas de la Edad de Piedra" constituye un típico comentario del siglo XX. Si el niño regresa a su casa, así vestido, en el asiento trasero de un coche, el valor de la reconstrucción puede quedar reducido a nada, el acto innecesario y espurio de vestir un disfraz. Vale más la pena dedicar tiempo y esfuerzo para que vuelvan a este siglo con sus propias prendas.



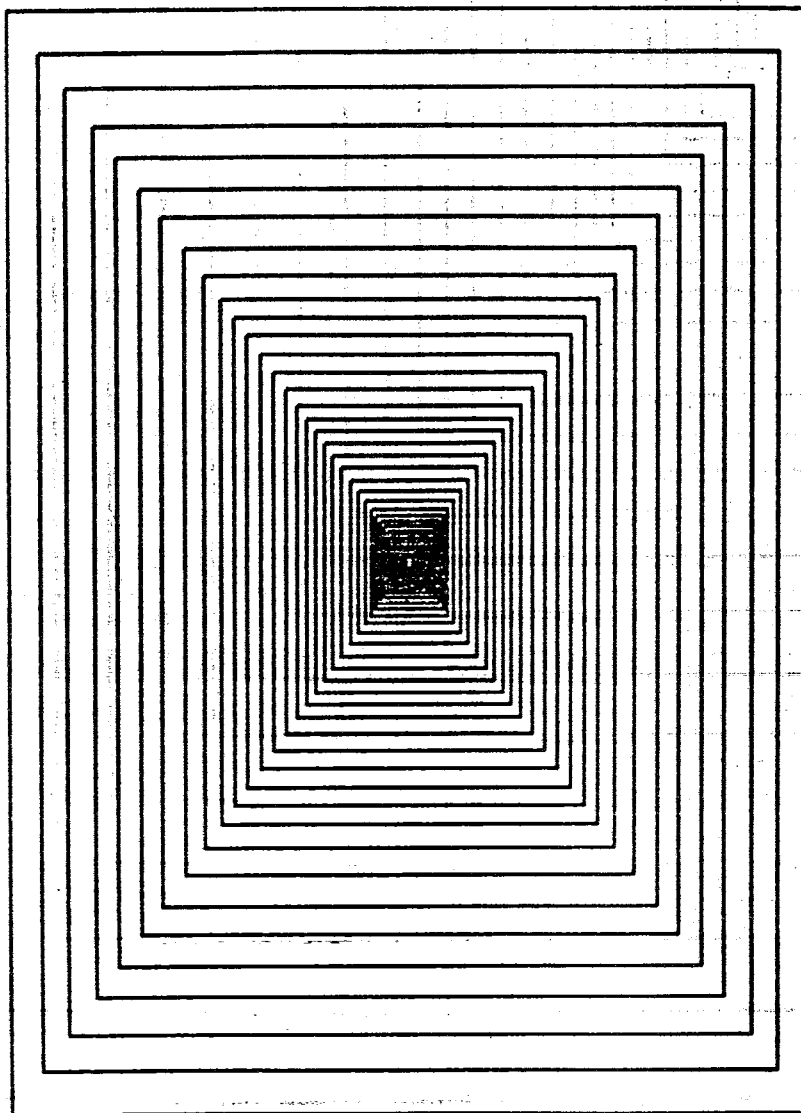


Figura 4.4. Sensibilidad ante un período. Chicos de escuelas de Cornualles experimentan unas navidades eduardianas en la "Big House".

La recuperación del pasado exige del profesor ciertas destrezas que podrían citarse de este modo:

- Una claridad de visión (entendimiento de que los participantes tienen que disponer del marco contextual adecuado en el que moverse).
- Una sensibilidad ante el período que se investigue.
- Integridad y respeto por el material sobre el que haya de basarse la reconstrucción.
- Conciencia de las artes que caracterizaron el período objeto del estudio (indumentaria, música, poesía, arquitectura, etc.).
- Conciencia de la tecnología que contribuyó al logro de edificios y objetos.
- La capacidad de comunicar (tanto a los niños que participan como a cualesquiera observadores) que se desarrolla algo más que una representación dramática convencional en la que los actores se mueven de un modo planeado y predeterminado.



Como vimos en un capítulo anterior, la identificación es la capacidad de imaginarse uno como otra persona en otro tiempo y en otro lugar y revivir así los pensamientos y sentimientos de alguien. Eso supone que el participante ha de tener tanto un amplio entendimiento contextual del pasado como una comprensión de la naturaleza humana en un nivel fundamental. ¿Es probable, por ejemplo, que un chico de 7 años pueda "ponerse en el lugar" del rey Alfredo el Grande tras su derrota ante los daneses? ¿Y cuán superficial se vuelve la interpretación de un papel si se reduce a declamar una estrofa sobre una pobre ama de casa y sus bollos!

Esto supone que en el nivel de la escuela primaria sólo será posible una interpretación de roles eficaz si se ha preparado en el seno de la clase suficiente material de apoyo que haya sido entendido por los alumnos, y si el grupo como conjunto posee madurez suficiente para abordar con profundidad algunas de las complejidades de la vida humana en un nivel de adulto. Al reaccionar ante la situación de Buckingham, acusado por el Parlamento, una clase de niños de 9 a 10 años intervino con tanto ahínco en la reconstrucción (desarrollada en la Torre de Londres) que siguieron expresando argumentos a favor y en contra del juicio (y de la ejecución) durante todo el viaje de regreso a la escuela. Los debates fueron amplios y reflejaron diferencias considerables en los niveles de entendimiento de los niños.

Hay que soltarle. Tiene hijos.

¿Por qué ejecutar a un hombre por obedecer a un rey?

Es culpable. Si le soltamos, volverá con su ejército de católicos irlandeses.

Hay que juzgar a Buckingham. ¡Sí! Entonces será más fácil controlar al Rey.

El Parlamento siente celos de él porque es amigo del Rey.

Es una acusación nacida del rencor.

Los niños que participan en una reconstrucción bien preparada reciben un elevado grado de experiencia ante el que pueden reaccionar. Qui-

zás sea esto todo lo que pueda proporcionarles. El contexto y el clima de cada época penetra en su sociedad contemporánea. La religión en el siglo XVII, el radicalismo político en el XIX y el impacto de la tecnología a finales del siglo XX conforman e influyen a las personas que viven en la época. Resulta improbable que unos niños pequeños sean capaces de captar tales sutilezas. Si no pueden conseguirlo y por el contrario llevan al pasado reconstruido sus propios prejuicios y expectativas, poco se habrá logrado con este ejercicio.

Pese a esta importante reserva, es posible ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión histórica a partir de fragmentos de una expectativa personalizada. Para los niños pequeños la "humanidad" del pasado, experimentada en una pequeña escala individualizada, puede proporcionar una vía hacia la comprensión. La sartén vikinga todavía con adherencias de comida (excavación de Yorkvik, York) muestra el hecho de que también los vikingos eran humanos... que a la hora de freír un huevo Ulla tropezaba con los mismos problemas que quizá ellos hayan tenido.

John HODGSON, durante un tiempo funcionario de Educación del *National Trust*, me describió el modo en que esta dimensión humana puede surgir de una reconstrucción en la que se recojan y examinen testimonios. Citó el programa desarrollado por el *National Trust* en Killerton, Devon. Los niños realizan en la escuela unos estudios sobre la esclavitud, la obra de la Secta de Clapham (William Wilberforce, Henry Thornton) y el efecto que sus hallazgos tuvieron en Sir Richard Acland (que vivía en Killerton).

Los niños visitan luego la casa, en donde participan en la reconstrucción de los hechos que allí tuvieron lugar. Allí se reúnen con un grupo de parlamentarios que hicieron el viaje desde Londres para convencer a Sir Richard de que entregase dinero con que financiar la campaña en contra de la esclavitud. Lady Acland se opone a semejante gasto, alegando que sería mejor invertir esos fondos en la construcción de una escuela para los niños de la aldea. El jardinero, Beitch, también anhela el dinero:



quiere mejorar los jardines y afirma que si se contratasen más braceros se lograría reducir el desempleo entre las gentes de la localidad.

El debate, en el que participaron plenamente los alumnos, exigió de éstos que abandonasen el presente y revivieran a través de su imaginación un acontecimiento del pasado. Los actores se encargaron de inducirles a la discusión para que comentaran los argumentos expuestos y formularan sus propias opiniones. El dilema que estaban resolviendo *era* del pasado pero afectaba a cuestiones que resultan cruciales en las decisiones políticas que ahora se toman. ¿Consagramos unos recursos limitados al tercer mundo, a un servicio social (como la educación) o a infraestructuras (como la limpieza de los ríos locales y el drenaje de los pastizales)? Se ayudó a los grupos participantes a comprender que hombres y mujeres se han enfrentado siempre con tales decisiones.

En las reconstrucciones de este tipo la función que tienen que desempeñar los actores es fundamental. No son historia, ahora están vivos. No pertenecen al pasado. Como los niños, son intérpretes que se desplazan al pasado desde el presente. Su primera tarea consiste en asumir los sentimientos y la actitud de una época pasada, sentirse a gusto y cómodos en un tiempo pasado. Han de proyectar entonces al presente esos sentimientos y actitudes, esperanzas, temores y expectativas. Haciendo esto se convierten en caja de resonancia en la que explorar y desarrollar las ideas de los niños: Su misión estriba en asegurarse de que las respuestas encajarán fácilmente en el "contexto" del período que es objeto de estudio.

Significativamente, como señaló John HODGSON, la decisión final quedaba en manos de los niños participantes. La liberación de los esclavos (decisión que, cabía suponer, resultaría la más atrayente para los alumnos) no fue más popular que la construcción de una escuela local o las mejoras en los jardines del señor. Cuando los grupos regresaron a sus escuelas se les proporcionó más material, indicándoles cómo fue realmente resuelto el problema de la distribución de los fondos. Así hubo nueva ocasión de

hablar sobre el asunto mediante las semejanzas y diferencias de los argumentos formulados, y de examinar los elementos que pudieron haber determinado la adopción de una decisión específica. ¿Habían cambiado las opiniones de la sociedad acerca de la esclavitud?, ¿cómo consideraban las gentes la esclavitud de la época de Acland, Thornton y Wilberforce?, ¿qué clase de sociedad era ésa que podía comprar y vender hombres, mujeres y niños?, ¿de dónde procedían los esclavos?, ¿cómo eran transportados?, ¿en dónde se les capturaba?, ¿prosperó realmente el puerto de Bristol gracias a este tráfico? El profesor de historia (interesado como está en el origen, las relaciones causales, la secuencia de los acontecimientos, el modo del cambio, la manera en que los hombres y mujeres actúan y modifican su sociedad y sus éxitos y fracasos en ese proceso) posee en ejemplos como el antes descrito una excelente oportunidad de desarrollar en niños pequeños algo de la naturaleza de la reflexión histórica.

Es preciso no pasar por alto un elemento importante en el ejemplo. A todos los niños participantes se les proporcionó un claro marco contextual dentro del cual operar. También recibieron testimonios, aunque algunos fueron presentados de "segunda mano" bajo la forma de representación dramática (y fuesen por tanto susceptibles de una interpretación errónea por parte tanto de los actores como de los propios alumnos). Sumaron a los testimonios su propia experiencia vital que, si bien limitada, sin embargo resultaba importante. "¿Cómo te comportarías en esas circunstancias?", pregunta, dirigida a cada niño, que suscita una reacción humana. Con tal de que sea posible crear en los niños de primaria cierto número de situaciones destacadas y de contraste, se conseguirá que los alumnos aprecien que la historia se refiere a los seres humanos y que saber lo que es ser humano les ayuda a "suponer" el modo en que *posiblemente* se comportaron unas personas en el pasado (bajo determinadas circunstancias).

Vale la pena señalar que además que estas "inmersiones" en el pasado, con tal de que se



conviertan en un rasgo regular de la vida de una escuela primaria, cumplen los requisitos de BRUNER sobre el *curriculum* en espiral. Unas reconstrucciones bien investigadas dentro o fuera de la escuela pueden brindar a los niños la oportunidad de desplazarse de lo simple y concreto a lo complejo, general y abstracto a través de una secuencia graduada de representaciones. Es además mucho más probable la comprensión de las disciplinas académicas que sustentan la historia si cada alumno participa

activamente haciendo, viendo y sintiendo; utilizando el lenguaje oral; escuchando y reaccionando de una manera activa a las palabras y los sonidos. En todo esto se halla implícita la idea de que el profesor debe ser consciente de lo que espera lograr como resultado de la experiencia. Es probable que resulten contraproducentes aquellas reconstrucciones que posean simplemente el carácter de distracción o de ligero alivio a las tareas cotidianas de los chicos en el aula.

Estrategias: reconstrucciones

1. Establecer vínculos fluidos con entidades como el museo y las sociedades históricas de la localidad y el *National Trust Education Department*. Tales relaciones proporcionarán información sobre futuras actividades en las que se incluirán posiblemente reconstrucciones de algún tipo. La participación de los alumnos requerirá que el programa de historia de la escuela ofrezca el material contextual apropiado.
2. Las reconstrucciones basadas en la escuela y en la clase tienen que ser bien organizadas y reflexivamente planificadas. Son una forma muy adecuada de celebrar aniversarios escolares; por ejemplo, "nuestra escuela, entonces y ahora". Entre los materiales pueden figurar extractos de antiguos anuarios y archivos, fotografías, informaciones de los periódicos locales, documentación de la LEA, del DES (Departamento de Educación y Ciencia), informes y circulares del *Ministry and Board of Education* (Consejo de Educación), entrevistas con antiguos alumnos (recientes y de mucho tiempo atrás) y de diarios y autobiografías de personas de la localidad.
3. Una determinada clase puede realizar una reconstrucción, por ejemplo, "Un día en la escuela victoriana". Eso requeriría que el aula cobrara un carácter lo más formal posible, con escasas imágenes en las paredes y un mínimo de materiales a disposición de los alumnos. La jornada podría empezar con una plegaria y una acción de gracias por la Reina y el Imperio. Seguirían después la lectura de la Biblia e instrucción religiosa, la escritura en pizarrines, la lectura de la cartilla, cantar las tablas de aritmética, hacer sumas y un examen de ortografía. El director (o un adulto bien preparado) podría visitar la clase y asumir el rol de un inspector escolar. Semejante experiencia resulta aún mejor si todos los participantes visten la indumentaria adecuada (¡incluyendo los adultos!).

La "experiencia" puede tener lugar también en el recreo, en donde los niños se consagrarán a los juegos apropiados, por ejemplo, la rayuela, la comba, el marro, las canicas, el aro y el peón. La hora del almuerzo proporciona una oportunidad posterior para "revivir el pasado"; consistiría en la comida que hubiesen llevado los niños. Es obvio que este aspecto requiere una investigación más profunda, puesto que los alimentos deben ser apropiados a la zona y reflejar el rango social de los alumnos de la escuela. Cuanto mayor sea la consideración prestada a tales matices, más eficaz y realista será el resultado final. Un niño "victoriano" que llevase la comida a la escuela en una bolsa de plástico es un ejemplo del tipo de anacronismo que deberíamos esforzarnos por evitar.



Historia: aprovechar la "sensación que produce el lugar"

Considero que los niños aprenden de un modo más eficaz cuando se recurre a todos sus sentidos. Por eso creo desde hace tiempo que la atmósfera constituye un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Y sin embargo es difícil, si no imposible, definir o analizar esa "atmósfera" en relación con la comprensión de la historia por parte de un niño pequeño (véanse figuras 4.5 a 4.7).

Douglas McMURTRIE afirma que el mundo de hoy es técnicamente complejo, funcional y carece de atractivo estético. Sin embargo, señala que:

Hay embotellada dentro de nosotros un área emocional a la espera de brotar para que seamos plenamente humanos y sin embargo se le niega la oportunidad de expresión; el modo perceptivo-subjetivo de comprender no es menos respetable que el científico.⁴

McMURTRIE desarrolla su argumentación para mostrar cuán pocos docentes permitimos que la intuición y la sensibilidad desempeñen un papel en el proceso de aprendizaje. Exige que busquemos tiempo para dejar que los niños adquieran una experiencia de los lugares y ruinas históricas, para que cada uno evoque una "sensación del impacto de la historia sobre lo que vive."

La torre de una iglesia azotada por el viento en un brezal de Norfolk... la abadía de Fountains... Stonehenge... suscitarán quizá la atención y la admiración del adulto maduro.

Pero podría afirmarse que es improbable que tales monumentos provoquen una reacción similar en niño de 7 años que carece de un marco histórico en el que situar la experiencia. ¿Es Stonehenge algo más que unas cuantas piedras antiguas, es una torre en el campo algo más que un sitio al que subir?

Quizá resulta poco frecuente escribir sobre "sensaciones" y "atmósfera". Comprendo que estoy pasando del frío academicismo a un

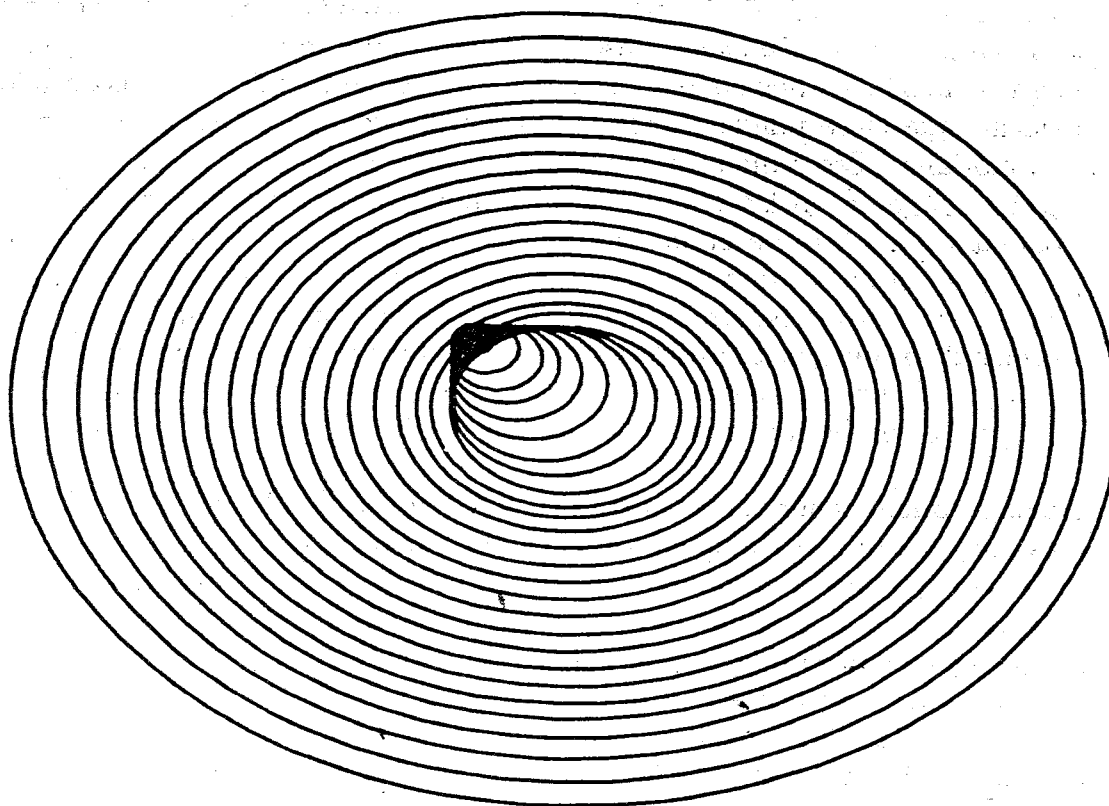


Figura 4.5. Creación de una atmósfera. • Jugando como en 1880...



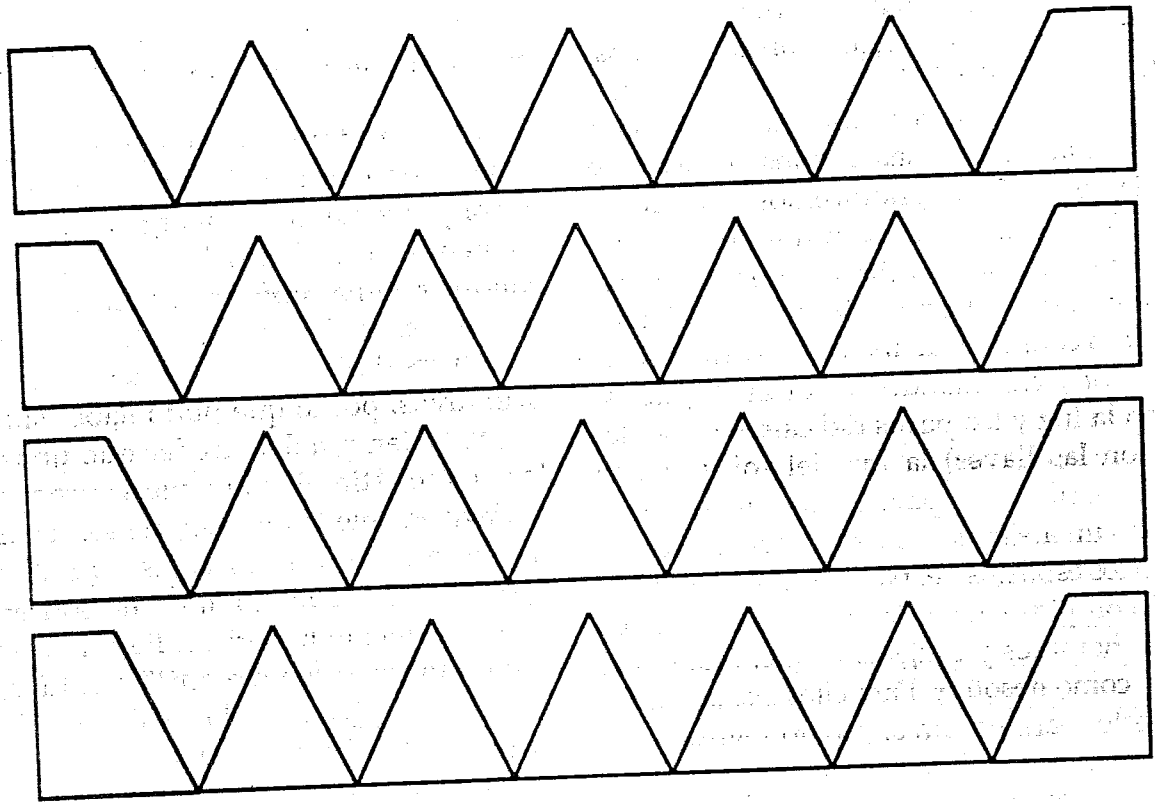


Figura 4.6. • Bailando el "morris" tradicional...

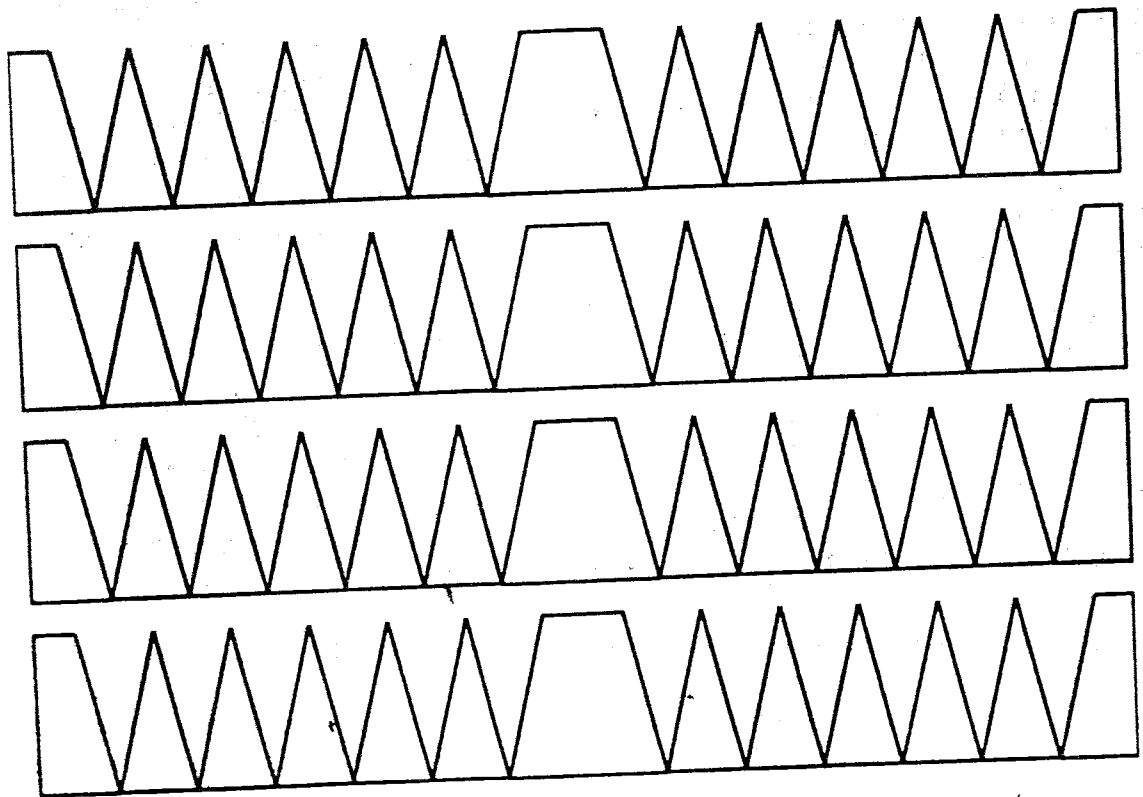


Figura 4.7. • Un concurso de tortitas...



terreno que no está respaldado por la investigación. Palabras como "sensaciones", "atmósfera", "admiración" y "vivaz" sugieren una respuesta personal, una reacción que variará en función del talante, de las circunstancias y de las asociaciones. Pero ignoraremos y desdeñaremos la humanidad de los niños si les negamos la capacidad de asombrarse, de reflexionar y de maravillarse. El grupo de chicos de 9 años que se sentó conmigo en una mazmorra del castillo de Norwich, cuando cerraron la puerta, apagaron la luz y los pasos del carcelero se llevaron (con las llaves) la luz del sol y el aire fresco de arriba, compartió por unos breves momentos un alejamiento del presente. No nos rodeaban los espíritus del pasado, imaginario hubiera sido propio de un visionario. Pero sabíamos que otros hombres y mujeres habían estado allí sentados, como nosotros. Para ellos existía un futuro incierto; para nosotros, pronto regresaría el "carcelero y nos devolvería al presente".

Quizá parezca demasiado arbitrario este ejemplo, que suscitó una considerable reflexión sobre el delito y el castigo "entonces y ahora". Lo relacionaré por eso con otro incidente que tuvo lugar en la abadía de Fountains durante una tranquila noche de verano a la luz de los focos. La reacción de un niño ante esta experiencia fue: "Quietos. Casi es posible oír a los monjes".

Estos dos ejemplos, que no son esenciales en sí mismos, indican que los niños son capaces de describir saltos con la imaginación y que ésta puede ser desencadenada por el lugar, el sonido (o el silencio) y las circunstancias. Lugar, sonido y circunstancia combinados son capaces de suscitar admiración, e incluso espanto.

Ralph, de 8 años, subió por la escalera de caracol que lleva hasta lo alto de la torre de la catedral de Ely. Al llegar a la cima empezaba a nevar con fuerza. Imagínate, dijo, "que erés un albañil, aquí, en invierno". Al regresar abajo, el grupo (niños de 7 a 9 años) empezó a comentar el modo en que pudieron construir la torre. ¿Cómo lo consiguieron?, ¿tenían grúas?, ¿cómo cortaban las piedras?, ¿tenían andamios?

Lugar, sonido, olor y circunstancias no intensifican por sí mismos la comprensión histórica. Ni siquiera son peculiares de la historia. Uno puede admirarse ante un árbol cuya silueta se recorta en la ladera de una colina contra el sol poniente. Sin embargo cada uno de los elementos que abarca la "admiración" puede conducir a una profundización del aprecio por lo que fue, por la lucha de la humanidad contra las adversidades, por los temores y ansiedades primitivos, por lo que pudo haber sido.

Muy bien puede suceder que unos niños a los que se estimuló para que se pregunten y se maravillen ante lo que ven, conserven esa cualidad a lo largo de sus vidas. "¿Qué es esto?, ¿por qué se encuentra allí?" no son preguntas específicamente históricas. Pero la respuesta a "¿por qué se encuentra allí?" conduce inevitablemente a "¿cuándo lo pusieron/hicieron?", "¿quiénes?" Al responder a las preguntas y observaciones estamos contribuyendo de una manera sensible a construir un marco temporal y espacial en el que pueden situarse experiencias posteriores. No siempre es necesario partir de un contexto histórico: el contexto y un entendimiento más profundo de éste proceden a menudo de la experiencia.

No soy el único en creer que una reacción personal ante una atmósfera merece ser respetada y fortalecida por el profesor (sea cual fuere la edad de sus alumnos). HODGSON resalta su valor y su significado y escribe:

En primer lugar, hemos de estimular a los adultos a advertir que la sensibilidad ante una atmósfera posee un cierto valor; luego tenemos que convencernos de que es mejor recibir lo que un lugar nos ofrece por sí mismo que dar rienda suelta a nuestras concepciones previas de lo que debe brindar.⁵

Diciéndolo de otro modo, observa:

Las viejas mansiones rebosan de espíritus deseosos de hablarnos si nos mostramos suficientemente receptivos. Claro está que resulta difícil escuchar si uno forma parte de un grupo escolar



de treinta niños, si ya ha sido condicionado para rechazar esos extraños mensajes que parte de la mente recibe y si el profesor tiene su propia idea sobre lo que hay que aprender de la experiencia.⁶

Dar rienda suelta a la imaginación de un niño cuando reflexiona sobre el pasado no hará de él un historiador; tampoco seguirán interesándose por la historia los alumnos si su curiosidad natural y su imaginación han quedado so-

focadas bajo un cúmulo de datos y de vidas monótonas de reyes muertos hace ya muchísimo tiempo.

No debemos dejarnos atrapar por un método, un enfoque, un estilo docente, un determinado libro de texto, un tipo de presentación. Para ser eficaces, tenemos que recurrir casi a tantos enfoques como niños haya en nuestro grupo y reconocer la personalidad y la subjetividad de cada uno de nuestros alumnos.

Estrategias: una sensación del lugar

1. *Redacción ambientada.* Invite a los niños a que escriban, sentados en la casa, sobre las murallas del castillo, en una mazmorra o en la paz de un claustro. Así resultará menos probable que elaboren un texto que empiece diciendo: "Fuimos a Fountains. Yo iba al lado de Jenny. Tomamos un helado".
2. *Escuchar.* Siempre que resulte apropiado, incluya en una visita un "tiempo de escucha" durante el cual los niños, aunque quizá sólo por un minuto, permanezcan inmóviles y sentados, escuchando los sonidos que penetran el lugar. ¡Aunque sean muy pocos, "escuchar a través del silencio" constituye una actividad valiosa!
3. *Reflexión.* ¿Qué hay de especial en este lugar?, ¿qué estado de ánimo transmite?, ¿sugiere este edificio/excavación/ruinas algo de su propósito original? (Preguntas que es posible formular sobre Stonehenge, los restos de una mansión fortificada en los páramos de Northumberland, la nave de una iglesia de una aldea de Norfolk ahora abandonada). Se puede imaginar aquí el desarrollo de un determinado acontecimiento (por ejemplo, una visita de la reina Isabel a Kenilworth), ¿nos habla del pasado este lugar?
4. *Fotografía.* Dé a los chicos la oportunidad de fotografiar un elemento infrecuente que capte el pasado: la efigie de un monje en un capitel, un camino medieval cubierto por la maleza (como el sendero de Peddars en Norfolk), los desgastados peldaños que conducen a un dormitorio de frailes, los ladrillos erosionados de una torre de los Tudor, las huellas de la azuela en las vigas de una casa rural de madera.

NOTAS DE LA LECTURA:

¹ The Schools' Council, *A new look at History*, Proyecto 13-16, The Schools' Council, 1976, pág. 12.

² Rogers, P. J. (1978). *The New History*, The Historical Association, Londres, fascículo 44, pág. 34.

³ Fines, J. (1984). Documento inédito. *Principles of Education of Educational use for sites of special quality*, distribuido en el Symposium Good-

wood en Sussex. Marzo. (Escrito en octubre de 1984.) Véase también: *Teaching History*. Holmes McDougall, Edimburgo, 1983.

⁴ McMurtrie, D. (1984-1985). "Landscape with ruins". *Environmental Education*. Invierno, página 10.

⁵ Hodgson, J. (1985). *Reaching the parts which other methods cannot reach*. National Trust Education Department, Laycock, Wiltshire, pág. 2.

⁶ Hodgson, J. *ibid.*, pág. 1.



BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, María José y Alicia Mezzano. *De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales*. Buenos Aires, Mimeo., 1991. 4p.
- ARIÈS, Phillippe y George Duby. "Ser emigrante en Francia", en: *Historia de la vida privada*. Tomo 10. Barcelona, Taurus. pp. 106-141.
- BASURTO, Pablo. "Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas", en: *Revista Huaxyácatl*. No. 3, Oaxaca, México, 1994. pp. 31-36.
- BONFIL, Batalla Guillermo. "Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular", en: *Mi pueblo durante la Revolución*. Vol. 1. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985. pp. 7-17.
- CORVALÁN, de Mezzano Alicia Nora. *Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, mimeo., 1991. 29 p.
- CREMA, Mirella y Alicia E. de Guebel. Amor y odio. Un conflicto institucional o ¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? vs. ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra?. Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Mimeo., 1990. 4p.
- GARCÍA, Francisco E. y otros. "Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano", en: *Revista Investigación en la escuela*. Número 20. Sevilla, 1993. pp. 39-64.
- GIL, Cantero Fernando. "Educar en derechos humanos", en: *Revista Cero en Conducta*. No. 36-37, México, 1994. pp. 44-67.
- GÓMEZ, Montero Sergio. "La política cultural en los tiempos actuales, un enfoque regional", en: *Revista Entorno*. No. 30, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. pp. 5-14.
- HERRERA, P. Alfonso. "Encuentros", en: *1er. Concurso Nacional de Narrativa breve sobre el tema: La vida en la escuela, vol. 1*. México, Fundación SNTE, 1992. pp. 113-133.
- JANER, Manila Gabriel. "La religiosidad popular", en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989. pp. 77-89.
- JANER, Manila Gabriel. "Notas para una semiótica de los santos y de la fiesta", en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989. pp. 77-89.
- LEÓN, Imelda de. "Calendario de las fiestas populares", en: *Revista Cultura Sur*. No. 8, México, 1990. pp. 13-15.
- LERENA, Carlos. "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", en: ALLIAUD, Andrea y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, 1992. pp. 23-61.



LISTON P. Daniel y Kenneth M. Zeichner. "Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado", en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 104-120.

LISTON P. Daniel y Kenneth M Zeichner. "Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria", en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 120-136.

MARCÉN, Carmelo y José M. Sorando. "Cómo conciben, perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos", en: *Revista de Investigación en la escuela*. Núm. 20, Sevilla, 1993. pp. 65-80.

MARTÍNEZ, Eniac. "Mixtecos en California", en: *Revista Cultura Norte* número 20. México, noviembre 1992. pp. 40-41.

OROZCO, Víctor. "Una maestra, un pueblo", en: *Cuadernos del Norte*, Núm. 12, Chihuahua, noviembre-diciembre. 1990. pp. 17-23.

PÉREZ, Laura Rebeca. *Hacia la formación de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia*. México, UPN, mimeo., 1992. 12 p.

PÉREZ, Gómez Angel I. "Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela", en: SACRISTÁN, Gimeno y Ángel López Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

PÉREZ, Gómez Angel I. "El aprendizaje-escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" y "La enseñanza como transmisión cultural", en: SACRISTÁN, Gimeno y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992. pp. 24-27 y 63-80.

PLUCKROSE, Henry. "Aprendizaje de la historia: más allá del aula", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed. Morata, Madrid, 1992. pp. 113-141.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. "La nueva gestión de los planteles escolares". Documento de trabajo. SNTE, México, 1994.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN. "El compromiso nacional para el financiamiento de la educación". Documento de trabajo. México, SNTE, 1994. 30 p.

POZAS, Arciniegas Ricardo. *El desarrollo de la comunidad*. Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1964. pp. 21-24.

RAMÍREZ, Rafael. "La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural", en: JIMÉNEZ, Alarcón Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Ediciones El Caballito-SEP, 1988. pp. 19-75

ROCKWELL, Elsie. "Dialogar y descubrir: nuevos materiales para los cursos comunitarios", en: *Revista Huaxyácac*. número 2, Oaxaca, México, 1994. pp. 7-11.



SEMINARIO PARA LA PAZ. "Doble Jornada", "Un mundo al revés" y "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", en: *Unidad didáctica. Sistema sexo-género*. Barcelona, 1991.

SCHMELKES, Silvia y otros. "Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. 9, Núm. 4, 1979. pp. 31-70.

SEP. Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación. México, 1993.

TSCHORNE, Patricia, et. al. "Qué podemos ofrecer" y "Siempre somos los mismos", en: *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. México, Paidós, 1992. pp. 105-145.

TURNER, Frederick. "Hacia una nueva ética ambiental", en: *Revista Facetas*, No. 83, 1989.

UNESCO. "Comunidad" y "Cultura", en: *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid, 1983. pp. 478-480 y 599-605.

VARELA, Lidiana. *Los talleres de historia barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal 1985-1991*. Buenos Aires, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires, Mimeo., 1991. 4p.



ESCUELA COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...
ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y TITULACIÓN

JESÚS OROS RODRÍGUEZ
UNIDAD UPN SAN LUIS POTOSÍ, SLP.

ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA
ACADEMIA DE HISTORIA DE LAS IDEAS.

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 1994

ESTA OBRA SE IMPRIMIÓ EN
ORGANIZACIÓN VEROMART, S.A. DE C.V.
EN SEPTIEMBRE DE 1996, CON UN TIRAJE
DE 3628 EJEMPLARES
VENADO 104, COL. LOS OLIVOS.
DEL. TLÁHUAC. C.P. 13210
TELS. 863-48-88 AL 91

