

ANTOLOGÍA BÁSICA

HACIA LA INNOVACIÓN

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN.....	5
UNIDAD I. DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
PRESENTACIÓN	9
Tema 2. Planteamiento del problema	9
“Interrogantes y concreciones”. Alberto Flores Martínez	9
“El problema de plantear el problema”. Jaime Ambrosio Ramírez, David Hernández y Marcos Daniel Arias	21
Tema 3. Conceptualización	26
“Planteamiento del problema o su delimitación específica en el campo problemático”. Juan Luis Hidalgo Guzmán	26
UNIDAD II. UN PROYECTO PARA INNOVAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	35
PRESENTACIÓN.....	37
Tema 1. La innovación de la práctica docente propia desde los profesores en servicio (criterios)	37
“Praxis creadora y praxis reiterativa”. Adolfo Sánchez Vázquez.37	
“Las estrategias de innovación en materia de educación”. Torsten Husén	51
“Los obstáculos al pensamiento creativo”. Rafael Oropeza Monterrubio.....	53
Tema 2. El ciclo de un proyecto de innovación docente.....	56
“El desarrollo del proyecto de innovación docente y el cambio de grupo o escuela”. Marcos Daniel Arias Ochoa	56
UNIDAD III. ELECCIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	61
PRESENTACIÓN	63
Tema 2. El proyecto apropiado al problema planteado	63
“El proyecto pedagógico de acción docente”. Marcos Daniel Arias Ochoa	63

"Proyecto de intervención pedagógica". Adalberto Rangel Ruiz de la Peña y Teresa de Jesús Negrete	85
"Características del proyecto de gestión escolar". Jesús Eliseo Ríos, María Guadalupe Bonfil y Ma. Teresa Martínez	96
"La práctica docente en la comunidad". Francisca Elia Delgadillo Santos	103
"La industria y el comercio de armas". Seminario para la Paz	107
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	135



PRESENTACIÓN

Como el propósito general del curso pretende que el profesor-alumno plantee un problema docente y analice los tres tipos de proyectos que propone el Eje Metodológico para que elija el más apropiado a su problema, esta Antología Básica se integra de textos que apoyan este propósito.

Para ofrecer elementos sobre el planteamiento del problema, en la Primera Unidad el texto de Alberto Flores Martínez presenta un panorama general sobre la delimitación, planteamiento y conceptualización del problema y los propósitos que se persiguen, aportando diversos puntos de vista de autores distintos sobre el asunto. El escrito titulado "El problema de plantear el problema" narra la experiencia concreta de profesores de primaria al desarrollar esta actividad y el documento de Juan Luis Hidalgo Guzmán redondea el tema con una visión constructivista sobre la forma de plantearlo.

"Praxis creadora y praxis reiterativa" de Sánchez Vázquez es el primer texto de la Segunda Unidad que nos lleva a los profesores a considerar la necesidad de realizar una práctica reflexiva y creadora en lugar de una práctica reiterativa y pasiva. Del escrito podemos desprender una serie de implicaciones en el sentido de buscar criterios que necesitamos para considerar algo como innovador de la práctica docente.

Para apoyar estos criterios el documento de Husén Torsten, nos ofrece una perspectiva de innovación desde los profesores en servicio y el texto "Los obstáculos al pensamiento creativo" de Oropeza Monterrubio, confirma y agrega otros elementos para comprender la importancia de la innovación en la escuela y sus criterios.

Sobre el ciclo del desarrollo de un proyecto de innovación docente el documento "El desarrollo del proyecto de innovación docente y el cambio de grupo o escuela" nos permite ubicarnos en el proceso y nos da elementos para prever lo que podemos hacer si se cambia de grupo o escuela durante las actividades del proyecto.



La Tercera Unidad presenta los textos sobre los tres tipos de proyectos que ofrece el Eje Metodológico que son: proyecto pedagógico de acción docente, proyecto de intervención pedagógica y proyecto de gestión escolar, en los cuales se expone la conceptualización, características, fases, componentes y lógica de construcción de cada uno de ellos, a fin de que sean analizados para elegir el más apropiado al problema planteado.

A fin de comprender mejor estos proyectos, se ofrecen para terminar casos concretos donde se desarrollan estos proyectos, con lo que nos damos una idea mayor de la forma de construirlos.

Esta Antología Básica, tiene como función ofrecer los contenidos mínimos que cubren los propósitos del programa; por lo cual, los textos que la componen son de carácter obligatorio para su aprendizaje, junto con las actividades de la Guía del Estudiante. Para su mejor formación les recomendamos consultar también la Antología Complementaria y los manuales, libros y revistas sobre los temas del programa que estén a su alcance.

Para hacer el análisis de los textos, les sugerimos que anticipen una guía de lectura, que les permita explicitar los temas a consultar, sobre los cuales también es conveniente elaborar previamente conjeturas o hipótesis de trabajo, que pueden confirmar o modificar con el estudio de los escritos de la Antología; en estos términos, al hacer sus lecturas el aprendizaje será más enriquecedor.



PRIMERA UNIDAD

DE LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



PRESENTACIÓN

Esta Primera Unidad tiene como propósito que el profesor-alumno delimite y conceptualice un problema docente, a partir del proceso de problematización de su quehacer y del diagnóstico pedagógico.

Un primer tema que aborda esta unidad es la problematización. El trabajo fuerte correspondiente a este tema se indica ampliamente en la Guía y no tiene texto en esta Antología. Para el segundo tema, Planteamiento del problema, se han seleccionado dos textos, el de Flores y el de Ramírez/Hernández/Arias, que recuperan, con base en su experiencia, aproximaciones a la tarea de ir delimitando y formulando los elementos del problema. El último tema, Conceptualización, se trabaja con una visión más amplia del problema en campos, temas y propósitos que permite el texto de Hidalgo.

TEMA 2. Planteamiento del problema

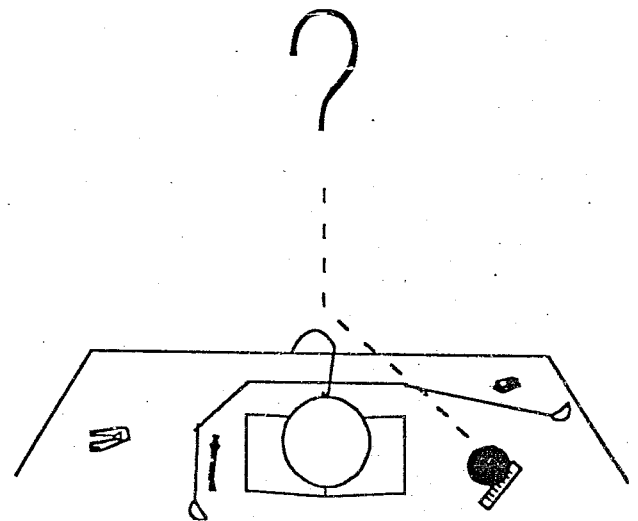
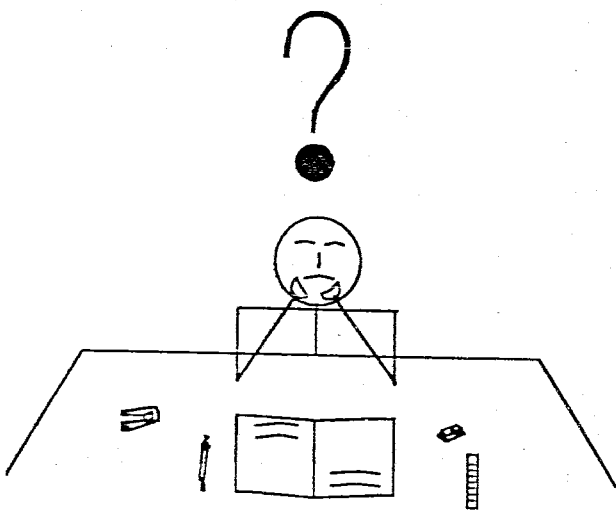
LECTURA: INTERROGANTES Y CONCRECIONES*

PRESENTACIÓN

Este trabajo es básicamente una compilación que ofrece varias sugerencias prácticas y técnicas, entre las cuales la principal es, según el autor: ¡olvidarse de ellas inmediatamente después, para dar lugar a la iniciativa perso-

nal! Se declara el autor momentáneamente cansado de dar orientaciones "que nadie entiende" y plantear actividades "que ninguno realiza"... ni siquiera él mismo, como sería su deseo.

Alberto Flores se escapó de la carrera de Pedagogía, pero volvió voluntariamente a ella al poco tiempo. Actualmente sus restos reposan (no muy pacíficos) en alguno de los nichos de la Academia de Educación Básica, sobre la cual pende una orden de transición hacia la dimensión desconocida.



*Alberto Flores Martínez. *Interrogantes y concreciones*. México, UPN, 1995. pp. 1-33.

INTERROGANTES Y CONCRECIONES PROBLEMATIZACIÓN

Quisiera comenzar los señalamientos planteando lo que se conoce como efecto mariposa, una alegoría utilizada para referirse a lo no predecible de los sistemas complejos donde complejos significaría que son resultado de muchos factores, además de haber modificación en el espacio tiempo:

‘El batir de las alas de una mariposa en Pekín, produce un ligero soplo que, poco a poco, termina convirtiéndose en una colosal tormenta sobre Nueva York’.

Un supuesto de dicha metáfora es que se dan acciones a distancia en tanto que hay una comunicación entre todos los cuerpos, compuestos por la misma materia, mediante acciones recíprocas. Expresiones tales como “qué pequeño es el mundo” o “totalidad” hacen referencia a esa estructura mediante interacciones. Para nuestros propósitos, significa conocer-proponer a través de “recortes”: por objeto, por tarea-proyecto. El estudiante ya se estará preguntando: ¿qué se va a “recortar”, con qué, por dónde?

Problematizar, desde un punto de vista metodológico, significa precisar, delimitar el objeto de estudio en cuanto al tipo e importancia de las relaciones posibles entre cierto número de hechos y acontecimientos sociales (Tecla). Trascender los límites de lo conocido equivale a penetrar en lo problemático o en el campo del problema. Es distinguir lo más exactamente posible lo problemático (lo buscado, desconocido) de lo no problemático (lo dado, conocido). El profesor reflexivo pertenece al mismo orden de realidad que indaga, el observador es él mismo una parte de su observación. La problematización es ya una elaboración teórica sobre la realidad.

El mejorar y depurar el planteamiento del problema objeto de estudio se traduce más bien en un deseo, generalmente ambicioso, de decirlo todo y en forma organizada: justamente el estudiante podría evidenciar su sincero interés mientras que el asesor reconoce lo perfectible.

Principios de construcción del objeto es lo que aquí aportamos, no porque tengan que ir en pri-

mer lugar ya que preferiríamos que existiese antes la materia prima, sino porque nuestro compromiso es aportar elementos y alguien tiene que empezar. Los mismos protagonistas suelen no comenzar porque se encuentran (mejor dicho, se pierden) en situaciones confusas, entre cuyas fuentes probables están: el tener que estudiar textos como éste: deficiente preparación metodológica de diseñadores, asesores y estudiantes; diferentes significados y sentidos que se dan a los términos cuando se habla o escribe e/o imprecisión para nombrar (ubicar) el referente; falta de experiencia (y por consiguiente, de referentes) en el medio profesional de la docencia; no preguntar sobre lo que inquieta, con lo que luego se tiene no sólo la misma inquietud original sino también la duda de “pero ¿por qué no aclaré ni pregunté aquello?”

Si se va a precisar, antes habría algo menos preciso y así hasta lo general. ¿Cuán amplio puede ser lo general de que partimos? ¿Cómo se ha creado eso general? Sefchovich/Waisburd nos hace recordar que la sociedad ha creado cerrojos mentales que bloquean o impiden el desarrollo de la creatividad. Estos cerrojos suponen juicios de valor que “cierran” la posibilidad de tener asociaciones libres, de arriesgarse a retos nuevos, de crear innovaciones. Por esto hay quien nos invita a *abrir estos cerrojos con unas llaves mentales*, las cuales nos permitirán fluir, atrevernos a ser o actuar diferente y a desarrollar, ejerciéndolo, nuestro potencial creativo. Los cerrojos nos conducen a un pensamiento convergente (reduciéndose hacia lo particular) y las llaves facilitan un pensamiento divergente (abierto a las posibilidades), condición para la creatividad. A continuación, cada cerrojo aparece con una llave mental:

1. Da la respuesta correcta.
Busca otras posibles respuestas.
2. ¡Esto no es lógico!
Busca distintas formas de pensamiento: analógico, valorativo, intuitivo, interrogativo...
3. Sigue las reglas.
Todas las reglas son modificables: cambian a medida que la realidad cambia.



4. ¡Se práctico!
Pero también sé juguetón: no pierdas el sentido lúdico de la vida; usa imaginación y fantasía.
5. Evita la ambigüedad.
Procura la ambigüedad, casi nunca es "blanco o negro"; la contradicción está en casi todo.
6. Es malo equivocarse.
Aprende de tus propios errores.
7. Jugar es frívolo.
Jugar es creativo, sano, productivo.
8. Esta no es mi especialidad.
Aprende a "pescar" ideas de otros campos; relaciona cosas nuevas, distintas, insólitas.
9. ¡No seas loca!
En todos hay un artista, un bohemio imaginativo, un soñador y también un juez, un crítico, un racionalista. Hay que ir aprendiendo a regular y alternar ambas conductas en momentos diferentes.
10. ¡No soy creativo!
Se aprende a ser creativo, y la creatividad se desarrolla. Corre diariamente tu riesgo. Experimenta, juega.
11. Sé inteligente.
Sé creativo.
Busca ambientes y personas que estimulen y favorezcan tu creatividad.

Así es que al final de este párrafo el lector tendrá la oportunidad para dejar de leer u olvidar este texto y ocuparse de su propio trabajo: cambiando de lo abstracto a lo concreto, bajando de lo creativo a lo específico, yendo de aquí para allá.

DELIMITACIÓN

Inevitable pero remediablemente se tiene la idea de que hay que proceder por "pasos": uno, pro-

blematización; dos, delimitación... Claro que puede comenzarse por cualquier otro paso y continuar con la problematización, pero una característica del lenguaje verbal nos obliga a decir sólo una idea a la vez y así sucesivamente (lo cual no ocurre, por ejemplo, con el lenguaje visual o pictórico en el que se pueden decir varias cosas e ideas simultáneamente), por lo que alguna idea tenía que expresarse primero y luego otra y así. Pero ¿por qué esas ideas (problematización, delimitación, planteamiento, conceptualización, propósitos)? Además de su carácter arbitrario, el llegar a hablar de pasos en el sentido de algo que se tiene que dar significa concretar ciertas acciones o actividades que han de realizarse cumplidamente a riesgo de quedar en verbalismos o mentalismos; contribuye así a explicitar. En el sentido de guía para el éxito, haría pensar en un campo abierto cuyo terreno desconocemos; ¿preferiríamos cruzar por cualquier parte o consideraríamos las huellas, los pasos que otros antes han dado?

En general, problema es cualquier dificultad u obstáculo que no se puede resolver automática o naturalmente, con la sola acción de nuestros reflejos, hábitos o recuerdos de lo que hemos aprendido. Se presentan problemas cuando enfrentamos situaciones desconocidas, ante las cuales carecemos de conocimientos específicos suficientes, y nos vemos obligados a buscar la solución o el comportamiento adecuado para poder enfrentar exitosamente a tales situaciones (De Gortari). Con cierta precisión, Tecla habla de un problema sólo cuando el hombre está consciente de (le consta) que el saber existente no resulta suficiente para alcanzar un objetivo deseado y que por ello este saber ha de ampliarse. El problema es como fuerza motriz de la indagación. Quizá el problema no se tiene que describir como una contradicción entre saber y no-saber sino, considerando que es una contradicción hecha conciencia y el enfoque participativo, más bien una contradicción entre el saber y la conciencia del no-saber.

Según diría Rojas, la delimitación del tema es el proceso que permite concretar el objeto de estudio hasta llegar a precisarlo de acuerdo a



los aspectos, relaciones y elementos del grupo o comunidad en que pretenden indagarse, considerando su ubicación espacio temporal (en áreas, momentos, períodos). Eso significa fraccionar la realidad objetiva, pero en el pensamiento, a través de la abstracción. De esta forma, centramos nuestros intereses en una parcela de la realidad a fin de proceder a su cultivo intensivo, ya que de otra forma, sería sumamente difícil o imposible analizar la realidad social en su extensión y complejidad. El conocimiento es de quien lo trabaja, dijo alguna vez el profesor Ismael Ramírez. Así pues, si no aramos... ¿qué haremos?

Hay un esquema para la delimitación del problema (Dorra/Sevilla). Uno posible, entre otros, al que se le harán las modificaciones adecuadas:

- Origen del problema
- Su descripción general
- Sus límites supuestos
- Estructuración:
 - a) Recuento de sus componentes
 - b) Análisis de la subordinación de las partes
- Definición, para establecer precisa y claramente cada elemento
- Respuestas probables
- Procedimientos
- Lectura de la documentación específica

Las adecuaciones habrán de considerar lo que corresponde al objeto de estudio. En efecto, se trata del "problema objeto de estudio" (Tecla, Sierra). La faceta de "problema" apunta a fijar las prioridades, que posibilite resolver las necesidades más urgentes de los participantes. La faceta del "objeto de estudio" advierte la necesidad de dar cierto rigor y consistencia teórico metodológicas a los problemas que se pretenden abordar. Se trata, como diría Sierra, de una actividad compleja que supone y exige respuesta a dos interrogantes: qué indagar y buscando qué. Es decir, requiere establecer no sólo área o hecho social que se va a estudiar (qué indagar), sino también precisar qué es lo que se intenta saber, descubrir, responder o proponer de tal

hecho (buscando qué). O sea el (tema) objeto de estudio y las cuestiones que plantee. Como diría Tecla, considerar al objeto de estudio en términos de "problema" o conflicto social que sería secundario. El problema tiene un carácter abstracto. El problema es la manera de reflexionar acerca de un objeto (Althusser). Se habla a veces de "problema teórico" para indicar su carácter científico, por lo que el problema sería el enunciado teórico de una solución práctica (Tecla). El problema se deriva de la orientación subjetiva, del punto de vista del profesor condicionado por su posición de clase y por los elementos teórico cognoscitivos de los que dispone.

Los orígenes del problema básicamente están en un diagnóstico previo, cuya lectura y revisión ayudarán para advertir varias circunstancias que sugieren problemas (Sarramona):

1. Cuando no hay ningún tipo de información sobre algún tema o aspecto particular e importante.
2. Cuando hay información no suficiente y por lo tanto se requieren más trabajos para la clasificación del problema.
3. Cuando pretendemos explicar un hecho. Es el caso cuando nos encontramos ante un hecho pero no sabemos el porqué.
4. Cuando no existe unanimidad de criterios entre los distintos involucrados en la definición de la realidad diagnosticada.
5. Cuando la información que se tiene no está suficientemente verificada y, por lo tanto, no puede considerarse definitiva.
6. Cuando existe alguna fase realizada de un modo correcto, pero se quiere verificar nuevamente para comprobar la permanencia de sus conclusiones o resultados, después de un cierto tiempo.
7. Cuando se comparten algunos aspectos del trabajo con ciertas personas. De este contacto nacerán varias interrogantes.

En la historia inicial que se hace sobre los resultados de la indagación que configura al diagnóstico, a menudo hay la tendencia a atribuir el origen de las ideas a categorías tales como las



de (Hyman): la inspiración, la intuición, el espíritu de los tiempos (época), inconsciencia, un vago sentimiento de insatisfacción... Con el desarrollo posterior, el origen de las cuestiones e indagación puede atribuirse a la necesidad de aclarar ambigüedades o vaguedades en las explicaciones existentes, de llenar lagunas en el conjunto de la información, de mejorar el conocimiento de aspectos o factores importantes, de comprobar una teoría o modelo propuesto, de resolver contradicciones aparentes entre los datos y la teoría, y así sucesivamente. Así, el problema podría no obtenerse del diagnóstico, únicamente.

La elección del tema o tópico de indagación, objeto de estudio, pudiera ya haber ocurrido a un nivel general (con la problemática manifestada en otras ocasiones) y ahora se trabaja en un sentido estricto (con la elección o delimitación del tema).

Como sugiere Sellitz, a veces se estudian problemas no tan relevantes, en otras ocasiones, parece que se estudia sólo para hacer notar que se ha realizado una indagación o planteamiento del problema; es como si la dimensión de alumno o el prestigio de la imagen se sobrepujaran al profesor. Hay que tratar de evitar: hacer estudios de trivialidades o banalidades (insulsas) así como análisis muy sofisticados y cuestiones que no se relacionan directa o significativamente con la práctica docente propia. Pero advertamos que puede haber cuestiones que parezcan simples en lo particular y tener no obstante plenitud de significado; así como también habría "delicadesas o exquisiteces pedagógicas" por su gran elaboración y que sin embargo lleguen a ser relevantes para los sujetos en la vida escolar cotidiana.

Ya que suele obviarse, un lugar aparte merece considerar: las organizaciones, las necesidades y las posibilidades.

Distingamos entre el problema y el síntoma, ahora que ya se hizo el diagnóstico; es decir, consideremos las diferencias que habría entre abordar cuestiones generales ocupándose de situaciones específicas, tan sólo como ejemplo de clases generales de un hecho o acontecimiento,

por un lado; o bien, tratar estas situaciones como objetos de interés por sí mismas.

Diversos autores coinciden en señalar, de acuerdo a su experiencia, que lo más significativo y difícil en una indagación sería la elección del problema objeto de estudio. Se pueden señalar dos argumentos fundamentales. El primero se refiere a que esta elección es una de las fases que a menudo inician la indagación, que dinamiza venciendo la inercia. El otro argumento resalta la importancia de elegir un determinado problema objeto incluso desde el tema, pues ello dará cierta identidad a la indagación, es decir, que la selección o delimitación de un problema objeto de estudio concreto orientará lo que habrá de ser todo el proceso de indagación. Desde mi punto de vista, son importantes las fases o ciclos de indagación. Un primer argumento está en que la indagación está presente desde que el sujeto recién nacido desarrolla sus esquemas de acción. Una de las inercias consistiría en no pasar a las fases prácticas... o a las teóricas. Otro argumento señala lo indeterminado o el principio de incertidumbre que ha de enfrentar todo modelo (temático, problemático, de identidad), con lo que los ciclos de la indagación preven la reorientación de ese proceso.

Algunos factores más personales a considerar en la elección o delimitación de problemas serían:

- Preferencias.- Al reconocerle, se estará más capacitado para prevenir desviaciones (sabiendo dónde/cómo entran).
- Juicios de valoración.- Señala la posición propia de uno, que otros pueden conocer y encontrar afinidad.
- Intereses académicos laborales.- Búsqueda de compensación (ingresos personales, remuneración, prestigio, puntos escalafonarios, méritos para beca, subvención para la indagación).
- Gusto.- El problema puede ser modesto, pero si pone en juego la curiosidad y nuestra inventiva, si lo enfrentamos con nuestras propias competencias, se puede experimentar cierta tensión debido al goce de ir avanzan-



do en el proceso; en pocas palabras: disfrutar al hacerlo.

- Material.- Parte del material habrá de aportarlo el estudiante. Otro tanto se localizará en distintas fuentes de información (entrevistas, observación, información ya publicada,...).

La experiencia indica que los estudiantes al principio tienden a elegir un problema demasiado amplio o ambicioso. Probablemente a consecuencia de ello los asesores seguirán insistiendo en hacer delimitaciones mucho más precisas al respecto. La selección de un problema es sin duda algo (no todo) laborioso; en ocasiones, algunos hacen aparecer el proceso tan fácil que lo desvirtúan, mientras que otros lo sugieren tan complejo que frustan y atemorizan. Se han de buscar varias alternativas, no adoptar sólo la primera idea que aparezca interesante.

En verdad, como dice Zubizarreta, no se trata tanto de encontrar una cuestión importante o sencilla, sino de saber cultivarla. Él podría afirmar que no existen problemas dignos o indignos, sino más bien personas que son capaces o no de prestar dignidad a un asunto gracias a su interés y a su dedicación. A veces, se tiene la pretensión de escoger un problema "pequeño" y de estructura interior "sencilla" aunque, como dijo Ramón y Cajal, juzgamos que es pequeño lo que quizá vemos de lejos o lo que no sabemos ver.

Aquí tiene el lector otra oportunidad para dedicarse a desarrollar su propio trabajo. Ha de quedarle clara la recomendación de que delimite el problema para que sea: factible, sencillo, modesto, pequeño, que esté a su alcance y así sucesivamente. Habría que repasar la información para que esa idea quedara un poco más precisa en el marco referencial del lector.

PLANTEAMIENTO

Es Hyman quien nos aclara algo muy importante de la tarea por hacer: a medida que el estudio progresa (ya sea pasando de un profesor

o asesor a otro, o en el estudio individual del mismo profesor), se van abriendo muchos caminos y alternativas posibles. En cada punto de elección, varias ideas se presentan y algunos otros senderos o vías laterales de interés potencial llaman nuestra atención. En ocasiones, abandonando el objetivo principal y lanzándose por una de las nuevas vías, más de un profesor ha realizado importantes y significativos avances. Pero todo aquel que ha tenido experiencia en llevar la indagación, sabe que tales salidas laterales y potenciales se dan frecuentemente a cada paso. Si un profesor se deja desviar por cada nueva observación inesperada, muy difícilmente llegará a concluir una indagación satisfactoria. Correrá detrás de cada nueva idea a medida que vayan surgiendo e irá en zigzag tras cada una de ellas, como sin continuidad ni consecuencia favorable alguna. Entonces, un dilema al cual se enfrenta el estudioso es el de saber seleccionar y plantear un problema significativo adhiriéndose firmemente al mismo, negándose a dejarse desviar por cada nueva ocurrencia inesperada; pero manteniéndose también alerta y listo a lanzarse sobre las "distracciones" inesperadas que son realmente importantes. Y aquí nos encontramos nuevamente ante un callejón, sin salida aparente, en los cursos sobre metodología de la investigación, ya que no encontramos ni regla ni guía alguna que puedan formularse para indicar al estudiante cuando no deba hacerles caso a tales tentaciones y cuándo deba aprovecharlas.

Basados en el Grupo Investigación en la Escuela, algunas ventajas de plantear el problema, aún en niños de educación básica, son las siguientes:

- Es eficaz para continuar el interés estimulado por la problemática previa del estudiante; es decir, apoya la motivación de indagar.
- Le da un sentido (importancia, orientación) a las actividades por realizar.
- Posibilita la explicitación y cuestionamiento a las concepciones de los propios estudiantes acerca de su preocupación temática, iniciando o continuando así el proceso de reestructuración de tales concepciones.



- Evita seguir ubicados en planteamientos más bien academicistas o escolásticos, demasiado abstractos.
- Propicia la adecuación de las propuestas de estudio (acción) al nivel intelectual, académico y demás características de los participantes.

Existen múltiples ideas para plantear y formular problemas. Aún en perspectivas un tanto alejadas como la de Bunge se pueden encontrar elementos útiles:

- Formular con claridad.
 - Reducir la vaguedad de conceptos y la ambigüedad de los signos.
- Identificar los elementos constituyentes.
 - Señalar las premisas y las incógnitas, así como desarrollar el generador o disparador.
- Descubrir los presupuestos.
 - Explicitar los de más importancia.
- Localizar el problema.
 - Ubicar su naturaleza y característica.
 - Insertarlo en disciplina(s).
 - Averiguar la historia (reciente) del problema.
- Seleccionar el método.
 - El adecuado al problema y a la solución esperada.
 - Estimar las ventajas y desventajas de los varios métodos que habría.
- Simplificar.
 - Valorar qué tanto habrá información redundante.
 - Comprimir y simplificar los datos.
- Buscar problemas análogos resueltos.
- Analizar el problema.
 - "Divide y vencerás"
- Planear.
 - Ordenar por prioridad lógica o grado de dificultad.
- Transformar el problema.
 - Variar constituyentes y/o formulación, relaciones.
 - Convertir el problema dado en otro más tratable.
- Exportar el problema.
 - Intentar cambiar el problema dado por otro semejante de otro campo.

— Controlar la situación.

- Comprobar si la solución es al menos razonable.
- Repasar los supuestos.
- Repetir todo el proceso.
- Estimar la precisión o validez alcanzada.
- Indicar posibles vías para mejorar la solución.

Se trata, según Gómez/Pérez, de lograr plantear problemas concretos, descubrir relaciones entre ellos y jerarquizarlos, ello con la finalidad de contar con elementos para proponer acciones. Los autores atinadamente establecen que se trata de dos aspectos: uno de carácter teórico y otro técnico-práctico: a) El teórico ya se ha avanzado en los cursos anteriores y continuará también en esta unidad, rescatando la problemática previa y construyendo un objeto de estudio, vía abstracción. b) Lo técnico consiste en señalar para determinar los componentes o exigencias que se han de cumplir en la formulación del problema. La tarea de los dos aspectos consiste pues en articular la actividad de construcción teórica y la actividad de construcción empírica. Otros autores, Ary/Jacobs/Razavieh, son más sintéticos: el planteamiento del problema consiste en el equilibrio entre lo general y lo específico.

Planteamiento del problema significa (Rojas): exponer los aspectos, elementos, relaciones del problema que se estudia; los que la teoría y la práctica señalan como fundamentales para llegar a tener una comprensión más clara y precisa de las diversas condicionantes y relaciones del problema con la totalidad concreta en la que se encuentra inmerso. El planteamiento se concreta usualmente mediante la formulación de preguntas que representan una síntesis del análisis teórico y empírico realizado sobre el problema. A partir de esta concreción, mediante preguntas claras y precisas, se desarrollará el proceso de conocimiento de las causas o efectos, o de las formas que adquiere el problema en determinado momento o en el transcurso del tiempo, de acuerdo con los propósitos de la indagación. Cuando el problema es más complejo de lo esperado resulta necesario desglosarlo en



problemas específicos o subproblemas tantos como sea posible. Se plantea, por lo tanto, una pregunta general de la cual se derivan preguntas particulares a fin de descomponer el problema principal en sus aspectos, factores o elementos concretos. Por otro lado, la solución de un problema específico muchas veces depende de la respuesta que se dé a otros problemas. El planteamiento puede comenzar expresando en términos generales y a menudo imprecisos la cuestión o asunto que se pretende estudiar. Conforme se avanza efectivamente se adquiere claridad y precisión. Al pensar en el planteamiento, el estudiante va produciendo y adelantando inciertas conjeturas, soluciones tentativas y demás elementos cognoscitivos... todos estos han de hacerse "jugar" en el proceso para pasar a un estado de mayor conocimiento. Tres momentos convergen en el planteamiento del problema (Tecla): la selección del objeto de estudio, su delimitación con base en la determinación de la abstracción inicial, la fundamentación del problema que consiste esencialmente en relacionar el marco teórico general con el marco teórico específico.

Hay quien propone "reglas" para el planteamiento de problemas, como las siguientes (Polya). Claridad: en términos lógicos y precisos. Localización: ver dónde es posible ubicarlo, sus facetas, niveles, dimensiones,...; enmarcarlo disciplinariamente; su historia, antecedentes, desarrollo. Selección de método: compatible con la naturaleza o características del problema. No pseudoproblema: no plantear una aporía o problema sin solución; el problema ha de suponer o implicar una vía para su posible y probable solución. Análisis: separar el problema, descomponerlo o fragmentarlo en partes; así se dividirá un problema (frecuentemente muy complejo) en problemas menores o subproblemas. Analogía: ubicar el problema respecto a algún otro con el que acaso se pudiese relacionar o comparar, para facilitar la comprensión. Variación: cambiar el giro del planteamiento, con la pregunta ¿puede enunciarse el problema en forma distinta? Aplicación del saber: basarse en la experiencia pasada y en los conocimientos ad-

quiridos previamente. Suficiencia: ¿ha repasado todos los datos, informaciones, puntos de vista? ¿los que tiene son suficientes? Hay otras candidatas a "reglas"; puede usted seguir perdiendo su tiempo (y la vista) tratando de darles nombre. Helas aquí. A) ¿Puede utilizar el resultado o el procedimiento para plantear algún otro problema? B) La forma de preguntar a la realidad condiciona el tipo de respuesta que obtenemos. C) Manifestar relaciones entre aspectos contextuales.

Ya habíamos señalado que el problema se plantea a partir del diagnóstico de la problemática previa; generalmente en forma de una pregunta pocas veces completamente delimitada y estructurada a la cual se intentará dar respuesta. La formulación (Tecla) puede ser en forma interrogativa: "¿Qué es una clase (...)?", "¿Cuáles son las formas de control (...)?". O en forma conminatoria: "Determinar las formas de control por (...)", "Encontrar las formas de producción (...)".

Dorra/Sevilla dirían que es importante tener presente cuál es el tipo de aportación (o innovación) que esperamos lograr tanto en el planteo del problema (en cuanto a su novedad, su diferencia de estructuración respecto a otros enfoques) como en su respuesta (en el grado de profundización del conocimiento y de la acción) respecto al panorama de la práctica docente. Respecto a la respuesta (parece que nos estamos adelantando, ¿verdad?), Sarramona opina que como no todos los problemas son solubles, es necesario hacer el planteamiento del problema al cual creamos se podrá dar cumplida respuesta con una propuesta de acción (propuesta alternativa de acción innovadora), aunque luego no resulte así en ese momento. Alguien podría opinar temerariamente que se plantea el problema sin fijarse demasiado (tramposamente) en el tipo de respuesta que podría darse a través de la acción, aunque luego resulte que sí se puede dar respuesta... Se vale opinar.

Como sea, se considera que un problema puede solucionarse, directamente, cuando puede plantearse a partir de él una propuesta de acción, susceptible de ser comprobada con algún



criterio de validez. Hay algunas razones por las cuales no suelen ser solubles (como dijimos) los problemas:

- A) Poco estructurado. Cuando el problema se plantea de manera vaga o ambigua. Ejemplo: "¿Cómo trabaja la inteligencia?", "¿Cómo podría cambiar el aprendizaje?".
- B) Empleo de definiciones no adecuadas. Ejemplo: "¿Tienen miedo los alumnos?", cuando no se concreta qué entendemos por "miedo". Esta situación suele presentarse frecuentemente, no sólo por el múltiple significado o sentido que tiene una misma expresión, sino también porque un concepto es interpretado de distinta forma según escuelas, corrientes teórico metodológicas y autores.
- C) No viable. Cuando no resulta posible obtener la información necesaria. Ejemplo: cuando se avanza algún tipo de teorías explicativas de un fenómeno o cuando nos preguntamos qué hubiese ocurrido si tal sujeto o grupo no hubiese pasado por determinada situación.
- D) No suficientemente importante. Relacionado con lo que en el diagnóstico aparece como prioritario y trascendente.
- E) No comprensible. Es demasiado complejo para poder manejarlo o concretarlo.

El estudiante, según Landsheere, no ha de dedicarse al problema sin antes situarlo dentro de su contexto, sin efectuar una caracterización del estado actual de la cuestión. Se requiere entonces un marco: contextual y teórico. Aunque el punto de partida ha de procurar ser claro y sólido, conviene al docente investigador el evitar dejarse abrumar por un exagerado escrúpulo bibliográfico, lo cual le impediría, día tras día, entrar en acción. El problema escogido, dice Landsheere, se enuncia con la mayor precaución, cuidando que cada palabra tenga un sentido preciso, sin posibilidad alguna de equívoco. El esfuerzo de información y síntesis para determinar el tema de trabajo e integrarlo dentro de un con-

junto más definido permitiría reducir varios peligros:

- 1o. el falso problema que consiste en adjudicar un efecto a una causa que no le corresponde;
- 2o. el problema demasiado extendido y, por lo mismo, imposible de abordar con los limitados medios de que habitualmente se dispone;
- 3o. el problema ya resuelto; aunque las soluciones raramente son definitivas o totales, de manera que la repetición de las experiencias o propuestas, en nuevas condiciones, contribuye a enriquecer el conocimiento.

Recordemos que se habla de un problema, aunque por lo regular se expresa más de uno; esto se explica porque el problema finalmente tiene un sentido de totalidad y la formulación de ésta corresponde a la expresión de algunos problemas, o mejor dicho, subproblemas.

Ya formulado el problema —de manera específica, concreta y manejable—, el trabajo consiste en "ir atacando", tratando de resolver (Ander-Egg) cada uno de los subproblemas, de una manera que permita "entrarle" a la totalidad del problema. Estos subproblemas suelen denominarse dimensiones o aspectos del hecho a indagar. Como advierte Best, es necesario que el estudiante vea cómo la respuesta a la cuestión o la propuesta de solución al problema puede influir sobre la teoría o la práctica de la educación. La formulación y presentación cuidadosa de los razonamientos y argumentaciones, o posibles aplicaciones de los conocimientos y resultados que se obtendrán, ayudan a darle al planteamiento una urgencia que justifica su conveniencia.

Considero que habría que dejar claro que el planteamiento del problema incluye también su delimitación especial y temporal explícitamente planteados, porque para los profesores-alumnos esto es muy importante que lo hagan —incluso el tiempo de aplicación se preve sólo de un semestre— y si esto no se hace desde el problema, después se complicará más.



Habría que aclarar para entendernos:

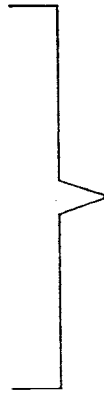
Planteamiento del problema

Delimitación

Conceptualización

Propósitos

•
•
•



Como apartados y momentos
de un proyecto de
investigación

y los mismos conceptos que se expresan explícitamente al plantear el problema.

Tal vez algún lector desprevenido o urgido haya venido a parar hasta acá. Pare hasta aquí, al fin que carece del punto de no retorno (en el que cuesta más trabajo volver al punto de partida que terminar el camino); atienda sus urgencias que a mi me urge terminar este documento.

CONCEPTUALIZACIÓN

Existe la advertencia (Dorra/Sevilla) de que si no hay teoría(s) para enmarcar el problema, difícilmente se podrá relacionar con otros problemas, quedando la indagación aislada y con el riesgo de resultar inútil, estando también los elementos sin conexión lógica entre ellos. La conceptualización se expresa con enunciado que ofrezcan el menor grado de confusión posible; pero más que eso, respecto a la comunidad, al trabajo que se viene realizando, dentro de un modelo teórico o en el marco referencia de una ciencia o disciplina.

Según Rojas, un marco conceptual es el conjunto de conceptos utilizados en una indagación que sirven, concretamente, para plantear el problema y las respuestas o propuestas provisionales. Los conceptos se definen con el propósito de dar a conocer su significado o *la forma como se emplean* en determinada indagación. El marco conceptual, agrega Rojas, se elabora con base

en la información teórica disponible y/o mediante la sistematización de las experiencias existentes. Sirve para orientar el proceso de indagación cuando se carece de una teoría adecuada para tratar el problema. Aquí hay que recordar o insistir que buena parte de este trabajo, se encuentra en la fundamentación teórica del diagnóstico, porque de eso trata ese apartado, por lo que aquí hay que retomar esa fundamentación y enriquecerla de acuerdo con los términos específicos del problema planteado, pero no empezar desde cero. En el tercer curso —de la fundamentación teórica— se llegó a plantear que los profesores-alumnos se acercaran a la concepción del mundo y de la vida a la cual fueran afines, ahora se puede retomar ese planteamiento para que tengan una mayor aproximación, que seguirán construyendo en la licenciatura y no se culmina aquí. Por esto espanta el término Marco teórico y conceptual, a lo mejor sería Nociones conceptuales, estructurar los conceptos del problema... y seguir construyendo la concepción del mundo afín al profesor-alumno.

Yendo más lejos, Rojas indica que un marco teórico y conceptual es la exposición razonada de los elementos teóricos generales y particulares, así como la explicitación de los conceptos básicos en los cuales se apoya la indagación. El marco teórico y conceptual permitiría ubicar los



problemas objeto de estudio en sus dimensiones adecuadas, al señalar los elementos teóricos más sobresalientes para comprender su situación actual, el modo en que se desenvuelve, las características que adopta en cierto momento y durante el transcurso del tiempo, sus causas y consecuencias, las vinculaciones significativas que tiene con otros fenómenos de la realidad... Vaya trabajo, ¿verdad? Uno pensaría que tan sólo se trata de plantear un problema haciendo unas cuantas preguntas. ¡Ah! pero es que se ha dicho que el "modo" de preguntar presupone un modelo previo, y éste modelo previo "produce" una cierta ordenación de "lo que se estudia" a través de los conceptos contenidos en él; la forma en que se definan éstas condicionará la observación de la realidad. Los conceptos pueden definirse, agrega Rojas: al exponer los aspectos teóricos en que se apoya la indagación, hacerse a pie de página o en un glosario al final de una sección.

Se han de indicar, pues, los límites teóricos del problema mediante la conceptualización. Estos límites teóricos harían al "objeto de estudio" que para Rojas son los procesos, fenómenos o problemas históricamente condicionados, o los problemas teóricos, metodológicos y técnicos que se consideran sujetos de indagación por convenir así a los intereses de algún grupo o institución. Diría que es la realidad que uno construye-elige, desde los informes iniciales de la práctica docente, e incluso antes. Es *qué* se indaga. Lo real quizá a veces tiene la iniciativa, pero generalmente sólo puede responder si se le interroga. Muchos estudiantes y asesores tienen la no recomendable costumbre de abordar los detalles (en la delimitación de un problema) antes de haber comprendido el problema en su conjunto (objeto de estudio); aunque sabemos también que se trata en parte de un "ir y venir" en el que el conocer evoluciona junto con lo conocido.

En la línea de Bourdieu y seguidores, a estas alturas el estudiante podrá advertir (si es que no lo ha hecho ya), que la indagación llega a un momento en que se organiza de hecho con objetos construídos que tienen poco o nada en co-

mún con aquellos datos o unidades de la percepción ingenua de otro momento. La necesidad e inventiva de construir denominaciones y relaciones específicas que, aún compuestas con palabras del vocabulario común, construyen (nuevos) objetos al establecer (nuevas) relaciones entre los aspectos de las situaciones ya es un notable avance. Kosik lo plantea como un rodeo, ya que directamente ni penetramos en lo esencial de las cosas ni éstas se presentan como son. Pero muchos eludimos los esfuerzos que supone tal rodeo y pretendemos captar directamente el conocimiento, ya sea con "misticismo" (contemplación, reflexión) o medicionismo (desentrañando literalmente las cosas). El todo muchas veces es accesible directamente al sujeto, pero como un todo caótico y nebuloso (recuérdese la problemática inicial). Pero precisamente por el hecho de que el camino del conocimiento es un rodeo, se da con rupturas, el sujeto puede desorientarse o quedarse a mitad de camino. A los estudiantes y asesores les puede ocurrir eso, probablemente después del diagnóstico si lo encuadran en tanto medición o si se ilusionan que un buen diagnóstico dará por sí mismo el saber inmediato, el por qué y la comprobación empírica. Pero no es una tragedia ni provoca demérito. Habría que recordar que procedemos por aproximaciones sucesivas a través de ciclos, y actuar en consecuencia.

El problema objeto de estudio plantea vinculaciones entre lo observable (el referente empírico, la cosa real) y lo concebible como objeto de estudio. Dicho objeto es algo que se fabrica para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. Previamente existía una conceptualización parcial del objeto (eran concepciones "acerca de", era la forma del objeto que se desea construir: tipos, estructuras, procesos...); después se espera una re-conceptualización o cualquier otra transformación del mismo. Este objeto está constituido por elementos (contenidos) y *relaciones* (conceptos, ideas,...) que toman forma y coherencia. La tarea es entonces explicitar, definir las relaciones (la "lógica") que constituyen al objeto. Este se construye por ejemplo teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las



relaciones (conceptuales) con el referente empírico. Algo difícil de entender es que lo que se hace depende de las características del objeto que se construye, y el objeto depende de lo que se hace. Para determinados objetos de estudio (interacción, discurso y otros) existen ya conocimientos, historia o antecedentes que pueden indicarle los caminos ya andados o sugeribles. La trayectoria o camino que usted finalmente haga vendría a ser su método. El estudio y exposición que haga de él: su metodología. De ahí que también se construye un método específico.

En algunos momentos, desde otro punto o concepción distinta que desequilibra el esquema que se tiene acerca del objeto es posible la transformación, el cambio conceptual. Suele haber tres reacciones distintas frente a lo que desequilibra.

Primera, se recibe esto como perturbación o error, o negando lo que se percibe. Segunda: se lo incorpora a conceptos o esquemas anteriores, cambiándolo para que quepa aunque sea forzosamente. Tercera: la alternativa es aceptable real-

mente como perturbación, reconociendo que no cabe en la conceptualización que se tenía; entonces las concepciones son las que se acomodan a la perturbación.

De acuerdo con Tecla, el problema teórico se puede considerar como no resuelto hasta que: se conocen las vinculaciones o conexiones válidas para los lectores de la realidad reflejados por el objeto del problema, se formulan como proposiciones teóricas de una forma del conocimiento, y se conciben como nuevos recursos, por ejemplo más efectivos para ejercer la práctica. El problema práctico se podría considerar resuelto cuando se logra realizar el propósito u objetivo buscado, o cuando se elabora la propuesta de realización correspondiente.

Insistiremos en que se trata de concretar o precisar el alcance teórico y empírico de la problemática, que ya avanzó con su diagnóstico. ¿Cómo? usted proponga. Sería bueno terminar el documento con unas conclusiones sobre lo que trató y sobre lo que específicamente hará usted al plantear el problema.



LECTURA: EL PROBLEMA DE PLANTEAR EL PROBLEMA*

PRESENTACIÓN

A partir de un análisis clarificador, los autores relatan su recorrido al intentar plantear un problema concreto que indagar. Es a través de la reflexión suscitada por las complicaciones pre-existentes y las que se van generando, como poco a poco se van aclarando, cuál es su problemática. Derivan así un planteamiento del problema más adecuado que les permite, en otro momento, obtener a dos de ellos su título de licenciatura, entre otras satisfacciones.

EL PROBLEMA DE PLANTEAR EL PROBLEMA

El presente documento relata la experiencia desarrollada en dos escuelas primarias rurales ubicadas en dos comunidades enclavadas en la región de la Huasteca Hidalguense.

El contexto es de poblaciones rurales pobres con pocos servicios públicos, alto grado de analfabetismo y cuyos habitantes viven dedicados a la agricultura de temporal.

PROBLEMATIZACIÓN DE NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

Por las constantes quejas que escuchábamos y escuchamos de padres de familia, autoridades educativas, medios de difusión y nosotros mismos los profesores sobre la deficiente calidad de la educación que se desarrolla en las escuelas de la región, empezamos a inquietarnos y a pensar: ¿qué podríamos hacer nosotros como

*Jaime Ambrosio Ramírez, David Hernández López y Marcos Daniel Arias Ochoa. "El problema de plantear el problema", en: *La escuela como centro de investigación*. UPN, México, mayo 1995. pp. 1-12.

docentes para favorecer una mejor educación de nuestros alumnos, ya que nos habíamos conformado como un pequeño grupo docente?

Nos dimos a la tarea de revisar y analizar nuestra práctica docente, reflexionar con el fin de encontrar posibles discordancias que se dieron dentro de ella; así, identificamos una serie de vicios, deficiencias, errores, carencias y dificultades que determinaron enormemente; la calidad de la educación que ofrecemos.

La realidad de nuestra práctica docente es muy compleja, en ella se encuentra una serie de factores que facilitan u obstaculizan su desarrollo; ahora bien, si pretendemos transformarla, hay quien piensa que se debe intentar influir en todos los factores y elementos intervinientes, lo que nos pone en una empresa difícil y prácticamente imposible para nosotros; de ahí que nos propusimos observar en nuestra práctica docente cuáles eran nuestras dificultades más apremiantes.

La observación realizada nos permitió vislumbrar en nuestra práctica docente una serie de problemáticas de las cuales no todos podíamos resolver, por lo que decidimos que para empezar la transformación de nuestra docencia, podíamos investigar sólo una de esas problemáticas.

La problemática específica

Empezamos a centrar nuestra atención en la evaluación que hacíamos; ya que en el análisis realizado nos dimos cuenta que su realización dejaba mucho que desear y sentíamos la necesidad de mejorar ese aspecto en nuestros grupos.

En la medida que profundizamos en la comprensión de la evaluación mediante la elaboración del autodiagnóstico, nos encontramos con que no era la evaluación educativa en general nuestro problema, sino sólo una parte de ella: la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Lo que hacíamos cotidianamente al evaluar el aprendizaje era aplicar exámenes, por lo que en un principio consideramos que al mejorar la elaboración de las pruebas, mejoraríamos la eva-



luación del aprendizaje, de aquí que, nuestro proceder se abocó a conocer los diferentes tipos de pruebas pedagógicas que existían para mejorar las que hacíamos y así resolver esta dificultad.

Con esta perspectiva, nos dimos a la tarea de reunir libros que nos proporcionaran elementos teóricos sobre las técnicas e instrumentos de evaluación.

Al analizar la teoría, nos encontramos con muy buenas ideas acerca de cómo mejorar los exámenes, las diferentes técnicas, los tipos de reactivos para las distintas áreas de conocimiento, la forma de integrar y evaluar una prueba pedagógica, etc., también encontramos severas críticas en torno a este tipo de pruebas, críticas como las siguientes:

- Los alumnos estudian para el examen, no para aprender.
- Las pruebas sólo dan puntajes y se prestan para etiquetar a los alumnos.
- Los exámenes privilegian la evaluación de conocimientos memorizados mecánicamente, que resulta de un proceso enseñanza-aprendizaje que privilegia la transmisión de conocimientos, que también se hace de manera mecanizada, lo que da lugar a la formación de alumnos memoristas, con conocimientos poco duraderos.

El reflexionar sobre estas críticas nos hizo pensar, que si los programas de educación primaria y los cursos de la Licenciatura que llevamos en la UPN, pretenden la formación de alumnos críticos, reflexivos y creativos -con lo cual nosotros estamos de acuerdo; entonces, mejorar sólo las pruebas pedagógicas del tipo que usualmente se aplican en la primaria, no era la mejor forma de apoyar positivamente la formación de los alumnos, porque había una fuerte contradicción entre nuestras pretensiones y el qué y cómo evaluar.

Al seguir con nuestra reflexión, llegamos a la conclusión de que si los exámenes evalúan únicamente conocimientos memorísticos, habría que documentarnos ampliamente sobre cómo formar seres pensantes, que no sólo desarrolla-

ran su memoria, sino también otras capacidades como la inducción, la deducción, el análisis, la síntesis, la comprensión, la contrastación, etc. Consideramos que esto sí valía la pena investigarlo y que si favorecíamos el desarrollo de todas las capacidades superiores del pensamiento y su evaluación en todos los grados de la primaria, entonces haríamos una buena contribución a nuestros alumnos. Al profundizar sobre este asunto, nos dimos cuenta que es muy complejo, que son variadas las capacidades superiores del pensamiento, que podemos contribuir a su desarrollo y que teníamos que buscar técnicas alternativas para evaluarlos, porque el examen en los términos utilizados ya no sería de gran utilidad.

Acercarnos a la comprensión de las capacidades superiores del pensamiento nos costó un gran esfuerzo por su complejidad, que nos llevó a pensar: ¿si para comprender estas capacidades se nos está dificultando tanto, que será cuando los intentemos desarrollar?

Por estas complicaciones optamos por ya no trabajar todas las capacidades superiores del pensamiento, sino hacer un recorte y concentrarnos sólo en las cuatro que consideramos más importantes: el análisis, la síntesis, la comprensión y la memoria, con lo que consideramos se facilitaba más el trabajo.

Sin embargo, las cosas se nos volvieron a complicar, porque ahora la idea era considerar en la evaluación del aprendizaje además de la memoria, las otras tres capacidades del pensamiento, con técnicas e instrumentos de evaluación alternativas.

La dificultad ahora radicaba en cómo evaluar en nuestros alumnos el desarrollo del análisis, la síntesis, etc., si en el proceso enseñanza-aprendizaje que efectuábamos en el aula, escasamente ofrecíamos elementos para desarrollarlos; esto es, casi no favorecíamos su formación, pero sí queríamos evaluarlos.

De esta manera, si queríamos hacer una evaluación del aprendizaje donde se consideraron estas capacidades, primero teníamos que favorecer su desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que implicaba cambiar a su vez



la forma en que desarrollábamos tal proceso. Esta situación que no se nos había presentado antes, estaba más complicada todavía, porque ¡imagínense!, "cambiar toda nuestra práctica docente", no es cosa sencilla y sin embargo, lo estamos intentando.

En estos términos, nos pusimos nuevamente a analizar el proceso enseñanza-aprendizaje que desarrollábamos, para ver cómo le hacíamos en las pocas ocasiones en que favorecíamos el desarrollo de las capacidades superiores, analizamos el asunto con nuestro colectivo escolar, buscamos libros, preguntamos a especialistas, revisamos los materiales de estudio de los distintos cursos de la licenciatura relacionados con nuestra problemática y algunas de las conclusiones a las que llegamos, fueron:

- Propiciar formas de aprendizaje que permitan a los alumnos construir por su propia cuenta los conocimientos a adquirir, con lo que se les permitirá ejercitar y desarrollar sus capacidades de pensamiento.
- Los métodos de resolución de problemas, enseñanza por descubrimiento, inductivo y semi inductivo, están acordes con nuestros propósitos, por lo que decidimos retomarlos y ponerlos en práctica a nuestros grupos.
- Aprovechar los intereses lúdicos de los niños a fin de utilizar el juego como medio para desarrollar las capacidades superiores del pensamiento, de acuerdo con los contenidos de aprendizaje contemplados en los programas de estudio de la educación primaria.

Empezamos a enfocar nuestra atención en estos planteamientos y métodos de enseñanza que no habíamos trabajado y por ensayo y error diseñamos algunas actividades con la nueva metodología, primeramente en español y matemáticas, desde luego, ya con la idea de elaborar otras más para las demás áreas (Naturales, Historia, Geografía, Civismo, etc.).

Al poner en práctica nuestras nuevas actividades se complicaron más las cosas. Elaborar estas actividades con los nuevos métodos didácticos para todos los contenidos de español y

matemáticas con material didáctico y con su evaluación y seguimiento era muy complicado y laborioso, por lo que nos imaginamos que sería mucho más difícil si lo hacíamos con todos los contenidos de todas las áreas del plan de estudios.

Queremos comentarles que aquí nuestra problemática tendía a desviarse nuevamente del propósito original, porque ahora el mayor énfasis lo queríamos poner en la elaboración de actividades con una nueva metodología didáctica y se nos olvidaba la evaluación del aprendizaje en cuanto a las actividades superiores del pensamiento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hasta este momento nos empezamos a dar cuenta de la magnitud del trabajo que habíamos emprendido, porque según nosotros con mucho entusiasmo, queríamos cambiar toda nuestra práctica docente, que implicaba abarcar todas las áreas de estudio, en todos los grados de la educación primaria, con todos los alumnos y en un principio en todas las capacidades superiores del pensamiento.

Lo que hicimos fue analizar toda la información recopilada en el autodiagnóstico y una vez terminado éste, nos reunimos con el colectivo escolar para debatir el asunto y recibir puntos de vista; después de varias sesiones donde se analizó la información contextual, los recursos con que se contaba, la situación escolar y los elementos teóricos, llegamos a delimitar y plantear el problema docente, cuyas conclusiones generales exponemos brevemente:

Delimitación teórica

Al profundizar en el análisis y considerar que la transformación es lenta, conceptualmente identificamos tres posibles problemas que daban lugar a tres proyectos de investigación, que no podíamos trabajar al mismo tiempo en nuestras circunstancias:

- Desarrollar juegos matemáticos y evaluarlos;
- Evaluar el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento; y
- Profundizar en el conocimiento y desarrollo de las capacidades de análisis, síntesis, comprensión y memoria de los alumnos.

Aceptamos que existe una amplia interrelación entre los tres problemas que vislumbramos, pero nos decidimos poner el énfasis sólo en la evaluación de las capacidades superiores del pensamiento, porque era de interés general y sobre él teníamos mayores elementos. Los otros dos problemas con ser también muy interesantes, quedaron pendientes para quizás después retomarlos.

Un mayor recorte en la evaluación, lo hicimos al concentrarnos en la evaluación de las cuatro capacidades superiores del pensamiento, así como en las relaciones y vinculaciones entre estas capacidades; con un enfoque de evaluación ampliada o iluminista y con técnicas como la observación participante y sus instrumentos: listas de cotejo, escalas estimativas y registros; también se utilizaron otros medios y técnicas como resolución de problemas, trabajos de los alumnos y pruebas pedagógicas.

En cuanto a los contenidos educativos, los programas de cada grado de la educación primaria comprenden 8 áreas, nosotros nos limitamos sólo al eje temático sobre los números, sus relaciones y sus operaciones del programa de matemáticas, para favorecer el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento, mediante juegos matemáticos que permitan aprender de manera agradable y este proceso es el que pretendíamos evaluar.

Delimitación en el tiempo y en el espacio

En un principio creíamos que el problema y proyecto podía comprender a toda la población de las dos escuelas, pero las condiciones de la realidad nos hicieron ver lo equivocado que estábamos, se requería demasiado trabajo, no teníamos tiempo y una de las dos escuelas es

multigrado, con atención a los alumnos de dos turnos (mañana y tarde).

Restringimos los grupos y solamente se trabajó con el sexto "A" de la Escuela Primaria "Francisco I. Madero", así como quinto y sexto de la escuela primaria "Emiliano Zapata", durante el primer semestre del curso escolar 1993-1994.

Problema

Con base en lo expuesto, se hizo el siguiente planteamiento:

¿Cómo evaluar el desarrollo de las capacidades superiores del pensamiento: análisis, síntesis, comprensión y memoria, en el área de matemáticas (los números, sus relaciones y sus operaciones), de los alumnos de Sexto "A" y multigrado (quinto y sexto), de las escuelas primarias "Francisco I. Madero" y "Emiliano Zapata", de Coacuilco y Tlahuelompa, Hidalgo, respectivamente, durante el primer semestre del curso escolar 1993-1994?

Posteriormente, conceptualizamos los términos significativos del problema, diseñamos nuestra alternativa pedagógica de acción docente, la aplicamos y llegamos a sus conclusiones. Pasamos varios problemas, pero hemos aprendido mucho y tuvimos grandes satisfacciones. Sólo para su información, ahora estamos replanteando nuestro proyecto de investigación y la problemática en la que estamos interesados es: ¿Cómo propiciar la comprensión como función superior del pensamiento, mediante la resolución de problemas matemáticos que favorezcan su desarrollo en la escuela primaria?

La experiencia que tuvimos para plantear el problema, nos enseñó que es largo y difícil su proceso de construcción, para llegar a un problema sencillo y de nuestro interés. Nosotros idealizamos mucho y no obstante las numerosas advertencias que se nos hacían sobre que el problema fuera pequeño y de acuerdo a nuestras posibilidades, nos costó trabajo poner los pies sobre la tierra y hacerlo.

Pasamos por el siguiente proceso: primero no percibir ningún problema en nuestra práctica



docente, después identificar mediante la reflexión, una amplia gama de contradicciones y cosas por mejorar; y, finalmente identificar algún problema en el que es posible participar en su transformación de acuerdo con los recursos que contamos.

Consideramos que al adentrarnos en la problematización de nuestra práctica docente, es

importante hacerlo con la mentalidad abierta, al cambio de dirección, a la luz de una mayor comprensión de nuestra docencia, ya que si lo hacemos con una idea rígida de lo que desde el principio pensamos, perderemos la oportunidad de atender problemas reales, de acuerdo a las necesidades de nuestra práctica docente.



TEMA 3. *Conceptualización*LECTURA:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
O SU DELIMITACIÓN ESPECÍFICA
EN EL CAMPO PROBLEMÁTICO*

PRESENTACIÓN

Durante más de una década el profesor Hidalgo ha participado en diversos eventos en torno a la problemática educativa, destacando los cursos y talleres de Investigación Educativa organizados por la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.

En este texto el autor aborda la ubicación temática del problema específico, su delimitación situacional, los niveles de análisis y la perspectiva metodológica que expresa un proyecto.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O SU
DELIMITACIÓN ESPECÍFICA EN EL CAMPO
PROBLEMÁTICO

Retornemos a los comienzos del proceso problematizador para hacer significativo el trabajo con la estructura analítico-conceptual. Las razones de este retorno reflexivo refiere a la necesidad de asumir la situación concreta del sujeto como criterio fundamental, la apreciación que hubiese hecho de los acontecimientos propios de su situación, y cuya versión inicial está en las preguntas, cuestionamientos y organización peculiar de la estructura analítico-conceptual.

Las primeras limitaciones que suele encontrar el investigador en su trabajo con la estructura analítico-conceptual son: *la imprecisión* de los términos usados para referirse a la situación o los acontecimientos; *la pobreza conceptual* de

esos términos que manifiestan el sentido común desde el cual el sujeto habla de sus problemas; *la incompletitud de la estructura*, pues las preguntas dejan de lado relaciones importantes y en ocasiones decisivas. En fin, palabras equívocas, expresiones de sentido común, unilateralidad, parcialidad, ausencias significativas constituyen las ineludibles dificultades que hay que superar.

A partir del párrafo anterior es sugerente discutir otros puntos de la estructura analítico-conceptual. La noción que de ésta se tiene, puede ser decisiva en su análisis; así pues, anotemos algunos sustentos de este trabajo analítico. Vale empezar con la naturaleza lógica de la estructura conceptual. Veamos: el sujeto se interroga de y desde su situación particular, parafraseando a Piaget, se tiene que el sujeto *opera* con la realidad, construye estructuras conceptuales, estructurando desde sus referentes cotidianos. Por ello, sus preguntas prefiguran o dan contenido y sentido a las relaciones; expresan desde el sentido común *las condiciones de existencia de los hechos*, pero estos tienen sus *protagonistas* que se presentan a través de sus prácticas reales (relaciones objetivas) y la manera como se asumen así mismos y a sus prácticas, de cómo significan o dan *sentido* a los hechos por ellos protagonizados (relaciones intra e intersubjetivas). Ahora bien, el sentido de las relaciones objetivas y subjetivas deriva de *un contexto situacional* al que se remite el sujeto que interroga con el propósito de hacer comprensible los hechos.

Un resumen de lo anterior nos permite prefigurar la composición general de una estructura analítico conceptual, como una configuración significativa y comprensible de relaciones con sentido referido a un contexto y en condiciones reales de existencia, esto es, la estructura que se construye desde el cuestionario que el docente se hace en y de su situación particular, incluye necesariamente: *sujetos* protagonistas, *acontecimientos* positivos asociados a sus prácticas reales, *procesos* propios de la peculiar asunción subjetiva de su protagonismo, *tópica* o conjun-

*Juan Luis Hidalgo Guzmán. "Planteamiento del problema o su delimitación específica en el campo problemático", en: *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México, Paradigmas, 1992. pp. 88-102.

to de relaciones, condiciones concretas y *contexto* situacional.

Veamos un *ejemplo*. Los cuestionarios sobre el aprendizaje de ciertos contenidos, suelen referirse a los sujetos alumnos que aprenden, a su *práctica individual y colectiva* en el salón de clases, a procesos constructivos, operatorios, heurísticos o de la comunicación; la tópica se expresa en el vínculo maestro-alumnos, en las condiciones posibles del aula, y el contexto remite al programa en el que se organizan los contenidos, a la cultura propia de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, o en su caso a los órdenes y regimentaciones de la institución escolar. La configuración de la estructura descansa en los siguientes componentes:

APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ESCOLARES: (Elementos de la Estructura analítico conceptual)

alumnos	sujetos
acontecimiento	prácticas áulicas
procesos	actividades cognoscitivas
tópica	vínculo maestro-alumno y relaciones en el aula
contexto	programa, comunidad o institución escolar

La discusión y el ejemplo presentados permiten que pasemos al trabajo concreto con la estructura analítico conceptual, cuyo resultado hará posible la delimitación específica del objeto de investigación.

Ubicación temática del problema específico. El trabajo concreto de la denominación temática remite precisamente a distinguir la categoría, la relación o la cadena de relaciones que se asume como central, y que en principio se supone que es una primera aproximación a la especificidad del hecho problematizado. Con base

en la discusión anterior, se tiene que esta primera aproximación refiere a cierto papel de *los sujetos a un acontecimiento* y determinados *procesos* que protagoniza, lo que configura una tópica significada desde un contexto definido.

Al proponer la centralidad de la estructura analítico conceptual, también estamos especificando el sentido de la relación central con el campo contextual que configuran las demás relaciones. Una primera recuperación del proceso es considerar si en la estructura analítico-conceptual están presentes varios hechos que remiten a una tópica precisa, o si las relaciones responden a tópicos o dimensiones situacionales distintas. La denotación del problema específico y su contexto no responde a una razón estatuída, sino que es convencional o arbitraria, en tanto que remite al sujeto que pretende investigar en su situación particular, misma que no es única, ni preestablecida y menos privilegiada. Aquí queremos advertir que si la estructura analítico-conceptual se corresponde con una situación —y por ende en una tópica o dimensión— entonces la contextualización de la relación específica da significatividad y sentido, hace comprensible y operable la estructura analítico-conceptual; mientras que la presencia de situaciones con distintas tópicos o dimensiones complica el proceso y reclama posteriormente la división de la estructura en dos o más, lo que exigiría una cadena muy larga de mediaciones para reestablecer la correspondencia con la estructura inicial y en tal caso, hace imprecisa y confusa la problematización.

Aclaremos antes de avanzar, que cuando hablamos de una situación con una única tópica o unidimensional, nos estamos refiriendo a relaciones que expresan un acontecimiento o una tendencia de carácter social o macro o bien a prácticas concretas discursivas, profesionales, sapienciales de los protagonistas de un acontecimiento (la vida escolar), o también, una actividad intersubjetiva o de carácter psicológico. En cambio, cuando nos referimos a varias situaciones de dimensiones y tópicos distintas, hasta cierto punto estamos asumiendo un contexto complejo, digamos, incorporar el terreno psico-

lógico en los procesos de los sistemas burocráticos para la toma de decisiones de política educativa, de evidente dimensión macrosocial. No hay que abundar demasiado en esto, el propósito que explica la ubicación temática es en cierta forma buscar una correspondencia dimensional entre la relación específica y su contexto o establecer una referencia dimensional pertinente con la tópica situacional de la estructura.

Ahora bien la estructura analítico-conceptual es un conjunto de relaciones, éstas se configuran con situaciones, hechos, procesos, sujetos y contextos designados con ciertos sustantivos. El contenido y el sentido de los nombres asignados se asumen también como tema de reflexión. Aquí de lo que se trata es de precisar el estatuto teórico o su contenido empírico; su carácter de categoría de un cuerpo teórico, de una noción en proceso de conceptualización, de un supuesto cuestionado para ser repensado o de un dato de la experiencia. El sustantivo asumido como categoría central —aunque puede ser una noción, un supuesto o un dato— es también un criterio para la ubicación temática del problema planteado.

El estatuto teórico del núcleo principal es precisamente lo que permite considerar otro criterio para la ubicación temática, pues el estatuto se refiere al grado de desarrollo teórico que revela la estructura analítico-conceptual que se generó desde las preguntas del sujeto en situación; esto es, el problema planteado puede tener antecedentes de trabajo teórico o puede ser digamos algo inédito; es posible que remita a debates controvertidos de carácter teórico o con él se esté inaugurando una corriente crítica hacia la teoría. De manera especial este criterio, aunque también los otros, exige una cierta recopilación de la bibliografía especializada, ciertamente no exhaustiva, pero sí lo suficientemente amplia como para sentar las bases del fondo documental básico de la investigación y para discutir con seriedad la ubicación temática del problema planteado.

Para mantener el estilo del ensayo, intentamos concluir esta discusión con un resumen: trabajar con la estructura analítico-conceptual y sus

componentes, con sus relaciones y elementos nominales, permite contrastar con los hechos reales, la situación y su dimensión o tópica, apreciar el estatuto de las expresiones nominativas y el grado de teorización; ponderar la centralidad y el contexto situacional, todo ello como criterio para ubicar temáticamente el problema o acontecimiento problematizado.

Recortes de la realidad: delimitación situacional del problema. Si en la discusión anterior abordamos el campo problemático y la estructura analítico-conceptual que lo hace comprensible desde su pertenencia a un cuerpo teórico, a su desarrollo y al estatuto teórico de sus componentes, en este apartado trataremos de los recortes de la realidad que nos hace retornar a los hechos reales, a la positividad de la situación concreta. Si para la ubicación temática es decisivo el estatuto teórico, para los recortes es clave la legalidad objetiva y concreta de los hechos y procesos reales. Iniciemos con la noción de recorte de la realidad. Esta expresión sugiere o propicia una metáfora que ha obstaculizado su conceptualización; se dice recortar la realidad y se piensa de inmediato que ésta es recortable, hecho que aleja al sujeto de la noción rica y compleja de su situación, empero el asunto no queda ahí, de la recortabilidad de la realidad se desliza fácilmente a la confusión entre recortes de la realidad y los enfoques parciales y reduccionistas con los que el sujeto suele abordar los hechos, así se confunden los enfoques disciplinares: económico, político, ideológico, cultural o comunicativo con los recortes de la realidad.

Es fácil advertir los riesgos y las dificultades que se derivan de la confusión mencionada anteriormente; si de modo artificial se concibió el recorte, ello provoca separar lo político de lo ideológico o lo económico; o en su caso, lo político de lo ideológico del acto comunicativo. Así pues, en este caso la metáfora no enriquece la noción de recorte y si obstaculiza su conceptualización. Recuperemos lo discutido en las notas introductorias sobre el sujeto en situación para repensar esta noción de los recortes de la realidad.

Señalamos en su momento que el sujeto vive y se realiza en situación, la realidad es asumida



desde sus saberes prácticos y su sociovisión, unos y otra suponen no parcelas aisladas de la realidad, sino que ésta se vive en su proximidad y por las determinantes de la vida del sujeto que muchas veces llegan como noticias y cuyo impacto puede ser la inquietud y la preocupación, pues las más de las veces se significan como atentados a la certidumbre o como trastocamientos de la cotidianidad. En este momento lo que nos interesa destacar es que la situación con su complejidad constituye el contexto de lo que provoca inquietud y preocupación, misma que —y aquí está la riqueza conceptual— se vive como una situación global. De esta reflexión derivamos que el papel de los recortes de la realidad es un acto delimitante que el sujeto hace de la situación que subyace en la estructura analítico-conceptual, sin que por esta acotación queden excluidos aspectos o relaciones, más precisamente, el objeto recortado le subyacen o contiene todas las dimensiones y referentes disciplinares de la situación. Cuando se hace el recorte de la realidad no se excluyen, por ejemplo en un problema macrosocial algunas dimensiones disciplinares diferentes de aquella que significa el problema, como algo descontextuado. Por lo contrario, al objeto recortado subyace lo político, lo ideológico, lo cultural, lo económico y otras que se consideren pertinentes a lo macrosocial.

Hacer los recortes de la realidad, de cualquier forma, es un recurso de quien investiga para hacer inteligible lo que quiere explicar por la vía de la construcción, es por tanto, una fase de la construcción del objeto de investigación, tiene que corresponder a la complejidad de la situación como criterio básico. *No se trata entonces de aislar y simplificar, ni de descontextuar o reducir a una correlación del problema planteado, sino de acotarlo para hacerlo inteligible.* Dicho de modo contundente: acotar y delimitar no es aislar, ni descontextuar. Con este resumen podemos cerrar la discusión. Ahora sólo daremos algunos ejemplos.

Se puede hacer un recorte de la realidad considerando las circunstancias del hecho positivo, significando su especificidad, así se tiene el pe-

ríodo como un recorte temporal de ciertas tendencias sociales; *los espacios definidos* —el aula— como recorte del ámbito institucional; *un modo determinante y peculiar* —la construcción de conocimientos— como recorte de un proceso intersubjetivo; *un discurso especializado o teórico* como recorte de una situación de habla; *un nivel de naturaleza definida* como recorte de un proceso estructurado —la planeación en la política educativa o la realización en un proyecto cultural; *una expresión particular* como recorte del complejo papel del sujeto— su cultura política por ejemplo con respecto a sus prácticas sociales. Es claro que los *orígenes* y *coyunturas* del período, las *fronteras* de un espacio, los *vínculos* de un modo concreto con otros del proceso, las *posibilidades* y el impacto de un discurso, los *nexos* de un nivel con otro y los *alcances* y *significado* de la expresión de un sujeto no son inmanentes a los hechos positivos, sino resultado de un acto definitivo, consciente, intencionado y fundamentado del sujeto para hacer inteligible el proceso de la investigación.

Nivel de análisis y perspectiva cultural del sujeto: posibilidades teóricas y propósitos para la especificación del problema. Partamos de la noción más usual del *nivel de análisis*, la que remite a los componentes de la estructura, de manera particular a la tónica de los acontecimientos y procesos, la centralidad de estos o su connotación, esto es, la magnitud de la realidad expresada en la estructura analítico-conceptual. Con el apoyo de esa noción, es también usual referirse con enunciados que hablan de nivel macrosocial y nivel micro, o bien nivel operativo, nivel discursivo o nivel proyectivo; también se habla de niveles social, psicológico o cultural. No obstante, así dichas las cosas, solamente se hace referencia al "tamaño" del objeto, a su "ámbito" o a un aspecto de su realidad.

En la discusión de los puntos anteriores, insistimos en que el trabajo con el objeto, tanto el de la ubicación teórica como el de su delimitación positiva (recortes de la realidad), remiten al propósito concreto del sujeto para acceder y proponer una especificidad. En el caso del nivel de análisis, el tema de reflexión es la situación



del sujeto, el enfoque y el estilo posible a partir de los cuales, aquél denota y connota el problema específico, esto es, *el nivel de análisis remite a las posibilidades teóricas del sujeto* y a los estilos dominantes o emergentes que gozan de la legitimación en la comunidad académica, mismos que pone en juego para estructurar conceptualmente el objeto de estudio, dicho de otro modo, el "tamaño" del objeto no es algo propio de éste, sino que es resultado de la perspectiva, el enfoque, el estilo y el instrumental teóricos del sujeto, perteneciente a ciertos ambientes culturales o grupos que trabajan en un campo de ciertas posibilidades teóricas.

La perspectiva cultural del sujeto remite a los propósitos y recursos culturales del presunto investigador, refiere a la intencionalidad y disposición del sujeto, esto es, a su posición cultural —política o ideológica— que expresa al significar como relevante un "ámbito" específico del campo problemático en el que se construye el objeto. De lo dicho, se puede inferir que la perspectiva cultural del investigador, en principio se expresa en el nivel de análisis, dicho con más precisión, es *la expresión de las posibilidades y la intencionalidad del sujeto* para hacer significativa una relación del campo problemático y de este modo objetivar específicamente un acontecimiento relevante para ser investigado.

Tal vez algunos ejemplos nos permitan una aproximación más concreta a la idea de nivel de análisis, en el que queda subsumida su perspectiva cultural. Supóngase que nuestro objetivo de estudio es la práctica docente en una institución educativa formadora de maestros; conceptualmente, las prácticas sociales de los sujetos —maestros y alumnos— en la vida institucional, se ubican en tres momentos del currículo: el propositivo, el de la realización de la propuesta y el de la validación social del trabajo de los egresados. De esta manera, se tiene que la propuesta curricular de la institución prescribe —propone formalmente (o queda inscrita en el deber ser) cierta noción de práctica docente. No obstante la realización de la propuesta curricular ocurre en una situación mediada por intereses, expectativas, recursos, capacidades, tradiciones, con-

flictos, tensiones y problemas emergentes; lo que da lugar a pensar que en este momento de la realización se configura una práctica docente peculiar siempre inédita, lejana de la propuesta formal y más todavía, distante de algunos actos rituales o pesadas rutinas. El tercer momento, cuando los sujetos formados egresan de la institución y se incorporan al trabajo docente, entonces su práctica adquiere nuevos rasgos en tanto que se realiza en condiciones distintas a las que tuvieron en el momento de su formación, se torna más o menos rutinaria, con abundantes rasgos de simulación, aceptación real o desobediencia declarada. En este ejemplo, la práctica docente está presente en todo el proceso y no le es inmanente una especificidad ni una relevancia respecto de los momentos.

El nivel de análisis en este ejemplo, refiere a la elección de uno de estos momentos de la práctica docente, sea como propuesta institucional, realización emergente o validación social; se advierte con claridad que es un asunto de posibilidades teóricas e intenciones del sujeto investigador. En este caso el nivel de análisis refiere a un cierto momento del currículo y desde luego expresa los valores culturales y las posibilidades teóricas del investigador en este campo.

Pensemos otra situación: el proceso de aprendizaje que ocurre en el aula. De nueva cuenta, conceptualmente el acto protagónico del sujeto que aprende, se manifiesta de distintas maneras en ámbitos diferentes: la actitud heurística ante un problema y la estructuración intersubjetiva de su resolución; la comprensión del problema expresada en la manera como lo explica y argumenta para establecer una *comunicación* con sentido y persuadir a otros; en su caso, la modificación de la conducta al operar un programa preestablecido de resolución del problema. Se puede advertir en este ejemplo, que el proceso de aprendizaje se expresa en lo psicológico, lo comunicativo o lo conductual. La definición del nivel de análisis no es un asunto de la peculiar acción del sujeto, por el contrario, es resultado de la concepción que del aprendizaje tiene quien investiga, así como de la posición ideológica desde la que le asigna papel a quien



aprende. En este ejemplo, cuando se habla de nivel de análisis, se hace referencia a la posible concepción de la actitud de quien aprende desde ciertas perspectivas disciplinares.

Tenemos entonces que el nivel de análisis es una noción que remite a cierto momento de un proceso, a determinado enfoque disciplinar o dimensión, en suma, a cierto "ámbito" de la realidad en que se manifiesta el hecho problematizado y asumido como objeto de investigación; no obstante, es un acto del sujeto que depende de sus intenciones y sus posibilidades; de su ideología y sus referentes teóricos.

Pasemos ahora a las cuestiones prácticas de cómo se establece el nivel de análisis en el trabajo concreto con la estructura conceptual. Se puede decir que el procedimiento es recíproco y complementario al que se lleva a cabo en el momento de la ubicación temática, en sentido estricto son inseparables y mutuamente esclarecedores: si en la ubicación temática interesa el estatuto teórico de las categorías que conforman la estructura, al definir el nivel de análisis nos guiamos por los recursos teóricos del sujeto, por las posibilidades concretas de traducir íntegra la estructura al discurso riguroso de un cuerpo teórico. En caso de que se procese con base en dos o más teorías, es menester que queden claras y explícitas las mediaciones entre los distintos cuerpos teóricos.

Un ejemplo: supóngase que en una estructura analítico-conceptual, dos de siete elementos nominales relacionados cumplen el estatuto teórico para ser considerados categorías fundamentales, pero que las cinco restantes no puedan traducirse —por falta de recursos teóricos del investigador— o no se quiera su traducción —por ciertas valoraciones— o también que los acontecimientos referidos aún carezcan de referentes teóricos y en todo caso se les asuma desde su noción particular, esto es, en su proximidad a la experiencia de quien investiga. En este caso, el nivel de análisis no sería teórico, más bien uno pensaría en un nivel de análisis desde la experiencia concreta que se recupera críticamente o del sentido común. Ahora, lo que deseamos subrayar es que el nivel no se determinó estricta-

mente desde el objeto, sino a partir de las intenciones y recursos teóricos del sujeto, esto es, no es que los referentes empíricos no puedan ser traducidos a categorías sino que el investigador no está en posibilidades de este trabajo teórico, o bien que su perspectiva cultural no le permite incorporar la teorización en su estilo de trabajo.

Ciertamente el nivel de análisis es un acto recíproco de la ubicación temática, ambos son decisivos para la investigación que se pretende realizar, por el hecho de que confrontan al investigador con la teoría; son procedimientos de trabajo que lo ubican en sus posibilidades y capacidades teóricas; son el primer escollo serio que se enfrenta en la construcción del objeto de investigación, pues una estructura conceptual que revela pobreza teórica entorpece la investigación, y si no es superada, la condena a la irrelevancia. Quien desea hacer una investigación no ha de soslayar este problema, pues de su actitud depende la calidad de su trabajo, además porque en la confrontación con la teoría se perfila la perspectiva metodológica.

Un caso especial es el que presenta una estructura, propia de la experiencia en bruto, ante la cual es difícil acudir a un referente teórico; empero ello no impide que se haga el trabajo propuesto para establecer el nivel de análisis, pues así sea mediante recursos metafóricos, se puede aproximar a ciertos referentes teóricos. Es absurdo suponer un sujeto ateórico y una estructura ajena a la reflexión teórica.

El resultado esperado al trabajar con la estructura analítico conceptual es, según la argumentación anterior, la delimitación específica de una relación significativa dentro del campo problemático, dicho de otro modo, el trabajo culmina con la *objetivación inteligible de un verdadero problema*. Uno puede proceder entonces, ya construido el objeto de investigación, a plantearse otras tareas, las que por cierto prefiguran la perspectiva metodológica: una es la definición de las líneas de trabajo, otra la redacción del trabajo efectuado a manera de retorno reflexivo que denominamos *aproximación a la situación problemática*, otra más es la organización de los documentos recopilados.



Definición de las líneas de trabajo o primera aproximación a la metodología. El momento en el que se proponen las conclusiones del trabajo con la estructura conceptual, es también en el que se define las líneas de trabajo, éstas prefiguran la perspectiva metodológica al tener claridad en el tipo de elaboraciones que se han de llevar a cabo para construir una explicación al problema planteado. Sin que afirmemos categóricamente que la delimitación específica del objeto de investigación y la definición de las líneas de trabajo sean procesos simultáneos, es clara su íntima relación. Por ello abordaremos la prefiguración de la perspectiva metodológica con base en el trabajo con la estructura analítico-conceptual.

Los procedimientos de trabajo que impone la ubicación temática del objeto de investigación son de tipo documental, se inicia virtualmente la recopilación de los libros, revistas, documentos informativos que den cuenta del estatuto teórico de la categoría central o de las que constituyen la relación central, esto es, de su nivel de teorización, para que el investigador se ubique en este proceso y se aproxime a los umbrales del desarrollo del cuerpo teórico en el ambiente cultural que forma parte de su situación concreta.

La delimitación del objeto de investigación que resulta de los recortes de la realidad que se hayan efectuado, se traduce en los límites propios de la recopilación bibliográfica. Más que eso propicia al análisis inicial de las relaciones que contextúan la provisoria especificidad atribuida, tal análisis es un trabajo que enriquece la estructura al incorporar relaciones hasta entonces no vistas, al superar el carácter general de las relaciones y por último, al hacerla corresponder con la complejidad de la situación asumida como problema. Si la actividad que deriva de la ubicación temática es hasta cierto punto monográfica, la que imponen los recortes de la realidad es básicamente de análisis y recuperación teórica.

La definición del nivel de análisis, sugiere procedimientos concretos de reflexión del sujeto, que le permite organizar la fase de investigación documental, le posibilita dar un orden a

las lecturas, perfila la construcción de crecientes desgloses de la estructura inicial, propicia clasificaciones tentativas de los referentes empíricos y teóricos, en suma, le permite elaborar criterios para proponer una secuencia a las actividades propias del trabajo de campo y las de fundamentación teórica cuándo y por qué explorar las condiciones concretas en las que acontecen los hechos, en qué momentos y sobre qué bases buscar los apoyos bibliográficos.

Ahora bien, la recopilación, el análisis y la reflexión que se efectúan en el trabajo inicial de tipo documental y bibliográfico, pueden adquirir una lógica elemental como la contrastación o la analogía, o bien una más complicada como la estructuración inductiva o deductiva. Esa lógica, empero no expresa propósitos arbitrarios, sino que depende de la naturaleza del objeto de investigación que se construye, más precisamente, del estatuto teórico o legalidad positiva de la relación central de la estructura, de la situación y la dimensión o tópica subsumidas en la delimitación del objeto, así como de las posibilidades teóricas y culturales del sujeto. Ejemplos que ilustren los procedimientos para definir las líneas de trabajo, son presentados en el apéndice. Reiteramos que esta cuestión no se resuelve de manera única ni es cosa de recetas, aunque desde luego le subyace una lógica. Pensemos la definición de líneas de trabajo que derivan del trabajo sobre la estructura analítico-conceptual construída, con base en las relaciones que se revelan en las preguntas que el investigador en situación elaboró en un primer momento, como un camino abierto, de situaciones emergentes, con tensiones ineludibles, que crece como en espiral, al diversificarse y especializarse la bibliografía revisada, en el que cada posición es superación de la anterior y permite ver cosas nuevas, las cuales no es posible prever de modo súbito. En este sentido, es como entendemos las líneas de trabajo en un proyecto de investigación, como algo esencialmente provisorio, es decir, las tareas propuestas no son definitivas ni fijas, más exactamente, se asumen como algo necesario para ser pensado y en su caso hacer modificaciones.



Concebimos cuatro momentos de trabajo con la estructura analítico-conceptual y la definición de líneas de trabajo de tal modo, que no obligan a una secuencia determinada, ni exigen un cumplimiento formal, como si se siguiera una receta. Por el contrario, el único criterio de su realización es la inteligibilidad del problema específico y del itinerario para construir su explicación. Ahora bien, hablar de ellos en este apartado se justifica porque estamos ciertos de que trabajar con la estructura analítico-conceptual que refiere al campo problemático hace inteligible el proceso de investigación, en la medida que prefigura la perspectiva metodológica; sin embargo, la inteligibilidad es una atribución del sujeto en su relación con el objeto, no es algo que derive de este último; y como el sujeto no es un individuo abstracto sino que vive y realiza en situación cultural entonces él es decisivo en el modo peculiar de trabajar la estructura analítico-conceptual. En todo caso, lo característico de los procedimientos de trabajo es hacer posible la confrontación de teorías apropiadas por el sujeto con la problemática para construir explicaciones.

Un resumen de todo tratado en la elaboración de un proyecto de investigación nos permite apreciar dos fases del proceso: la primera se inicia con un cuestionario que elabora el sujeto en situación, después se efectúa un análisis de contenido y una reflexión sobre el sentido de las preguntas, para eliminar las que hemos denominado prejuiciosas, románticas, prescriptivas y deterministas; hecha la exclusión, se trabaja con las que ofrecen relaciones significativas e interesantes, y con las indiciarias, para construir la estructura analítico-conceptual que ha de contener los elementos nominales y los nexos con sus sentidos y contecidos relacionales, el primer trabajo con la estructura construída es la distinción precisa del acontecimiento o del proceso; las relaciones y la tónica, los sujetos y el contexto; la fase problematizadora concluye con la construcción del campo problemático y en ocasiones con una versión inicial del problema a investigar. La segunda fase es el trabajo con la estructura en su versión inicial: ubicación temá-

tica, recortes de la realidad, definición del nivel de análisis y de las líneas de trabajo; esta fase constructiva culmina con una versión distinta de la estructura analítico-conceptual con la prefiguración del método para la investigación, y lo decisivo y crucial para la investigación: con la *delimitación específica del objeto de investigación*.

La culminación del proceso es el *planteamiento del problema*. Al respecto vale hacer algunas precisiones. Primero, la llamada definición del objeto de estudio, cuya expresión es precisamente el planteamiento del problema y de acuerdo a la discusión que se ha dado del proceso de construcción, refiere a la delimitación específica que se efectúa sobre el campo problemático. El trabajo con la estructura analítico-conceptual puede designarse de otro modo: la delimitación es en sentido estricto la *objetivación contextualizada* de una relación específica del acontecimiento o del proceso problematizado. Segundo, el objeto de investigación construído no puede entonces reducirse a un enunciado simple, por el contrario, el planteamiento del problema exige una redacción que exprese esa objetivación contextualizada en toda su complejidad y del modo que sea inteligible. Finalmente, se puede enunciar de manera indistinta delimitación, objetivación, definición del objeto o planteamiento del problema, en tanto esta última denominación remite a un escrito de varios párrafos en el que se precise claramente qué se propone explicar el investigador con su trabajo. Sólo de este modo el proyecto adquiere sentido y hace inteligible la investigación.

La importancia de las fases problematizadora y constructiva es indudable. Por ello, la experiencia vivida por quien investiga debe ser reflexionada y documentada. En tal sentido, hablemos de las dos tareas, ya mencionada al terminar el apartado sobre la delimitación específica del objeto de investigación: la formación del fondo documental básico y la elaboración de un primer escrito. Estas propuestas constituyen las bases para discutir la metodología. Dedicemos unas líneas a este momento decisivo de la investigación.



**UN PROYECTO PARA INNOVAR
EN LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA**

.....



PRESENTACIÓN

Como el propósito de la presente unidad pretende que ustedes comprendan los criterios que debe reunir la innovación; así como, tener claras las características del proyecto que se pretende construir, los textos de la unidad ofrecen elementos para apoyar esta meta.

Para el tema de los criterios de innovación, los textos de Adolfo Sánchez Vázquez, Rafael Oropeza y Torsten Husén nos apoyan y dan claridad al respecto, es muy recomendable su lectura. El texto sobre *El desarrollo del proyecto de innovación docente y el cambio de grupo o escuela*, es necesario analizarlo para superar los problemas que estos cambios plantean.

El criterio que utilizamos para seleccionar los textos fue el de incluir sólo los necesarios a fin de dar más tiempo para construir la primera fase del proyecto, que al término del curso debe estar terminada y los escritos dan elementos en esta perspectiva.

TEMA 1. *La innovación de la práctica docente propia desde los profesores en servicio (criterios)*

LECTURA: PRAXIS CREADORA Y PRAXIS REITERATIVA*

PRESENTACIÓN

El filósofo marxista mexicano Adolfo Sánchez Vázquez toca en este libro que ya se volvió clásico, problemas de la teoría y la práctica que están en el centro de agudas polémicas.

La obra constituye uno de los estudios más importantes acerca de la filosofía de la praxis; en la primera parte se examinan las fuentes filosóficas fundamentales del estudio de la praxis, y en la segunda, se analizan algunos problemas filosóficos en torno a la praxis.

La cuarta edición que es de donde se extrajo el texto, comprende varios capítulos que la primera edición no tenía sobre el concepto de praxis.

*Adolfo Sánchez Vázquez. "Praxis creadora y praxis reiterativa", en: *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, 1980. pp. 302-322.

El texto sobre praxis creadora y praxis reiterativa se encuentra en la segunda parte de la obra y expone elocuentemente la diferencia entre estos dos tipos de praxis, a fin de que el lector ubique su propio trabajo, para darle a la innovación que se está pensando una perspectiva de creatividad y cambio.

El escrito explica varios de los criterios sobre innovación que hemos adoptado, de ahí la importancia de su análisis para desarrollar las actividades de la Guía.

PRAXIS CREADORA Y PRAXIS REITERATIVA

Niveles de la praxis

«**T**oda vida social es esencialmente práctica»,¹ dice Marx. Pero esta totalidad práctico-social podemos descomponerla en diferentes sectores tomando en cuenta el objeto o material sobre el que ejerce el hombre su actividad práctica transformadora. Ahora bien, si la praxis es acción del hombre sobre la materia y creación —mediante ella— de una nueva realidad, podemos hablar de niveles distintos de la praxis



de acuerdo con el grado de penetración de la conciencia del sujeto activo en el proceso práctico y del grado de creación o humanización de la materia puesto de relieve en el producto de su actividad práctica.

Con la relación a estos dos criterios niveladores distinguimos, por un lado, la praxis creadora y la reiterativa o imitativa, y, por otro, la praxis reflexiva y la espontánea.

Estas distinciones de nivel no eliminan los vínculos mutuos entre una y otra praxis ni entre un nivel y otro. La práctica reiterativa se emparenta con la espontánea, y la creadora con la reflexiva. Pero estos vínculos no son inmutables; se dan en el contexto de una praxis total, determinada a su vez por un tipo peculiar de relaciones sociales. Por ello, lo espontáneo no está exento de elementos de creación, y lo reflexivo puede estar al servicio de una praxis reiterativa.

Por otra parte, el concepto de nivel es relativo; algo se nivela o se halla en un determinado nivel conforme a un criterio que permite hablar de inferior y superior. Como ya adelantábamos un poco antes, estos criterios niveladores son: *a)* el grado de conciencia que revela el sujeto en el proceso práctico, y *b)* el grado de creación que testimonia el producto de su actividad. No se trata de criterios que tengan exclusivamente en cuenta: en un caso, *a)* el sujeto, y en otro, *b)* el objeto. Puesto que sujeto y objeto se hallan en una unidad indisoluble en la relación práctica, existe también una estrecha relación entre un criterio y otro. El grado de conciencia que el sujeto revela en el proceso práctico no deja de reflejarse en la creatividad del objeto, y viceversa. Pero estas influencias mutuas en virtud del contexto social en que la praxis tiene lugar, no se dan de un modo estático y absoluto.

Pero abordemos ya los niveles antes señalados y, en primer lugar, los representados por la praxis creadora y la praxis reiterativa imitativa.

La praxis se presenta bien como praxis reiterativa, es decir, conforme a una ley previamente trazada, y cuya ejecución se reproduce en múltiples productos que muestran características análogas, o bien como praxis innovadora,

creadora, cuya creación no se adapta plenamente a una ley previamente trazada y desemboca en un producto nuevo y único.²

La praxis creadora

Desde el punto de vista de la praxis humana, total, que se traduce en definitiva en la producción o autocreación del hombre mismo, es determinante la praxis creadora, ya que ésta es justamente la que le permite hacer frente a nuevas necesidades, a nuevas situaciones. El hombre es el ser que tiene que estar inventando o creando constantemente nuevas soluciones. Una vez encontrada una solución, no le basta repetir o imitar lo resuelto; en primer lugar, porque él mismo crea nuevas necesidades que invalidan las soluciones alcanzadas y, en segundo, porque la vida misma, con sus nuevas exigencias, se encarga de invalidarlas. Pero las soluciones alcanzadas tienen siempre, en el tiempo, cierta esfera de validez, y de ahí la posibilidad y necesidad de generalizarlas y extenderlas, es decir, de repetir las mientras esa validez se mantenga. La repetición se justifica mientras la vida misma no reclama una nueva creación. El hombre no vive en un constante estado creador. Sólo crea por necesidad, es decir, para adaptarse a nuevas situaciones o satisfacer nuevas necesidades. Repite, por tanto, mientras no se ve obligado a crear. Sin embargo crear es, para él, la primera y más vital necesidad humana, porque sólo creando, transformando el mundo, el hombre —como han puesto de relieve Hegel y Marx desde diferentes ópticas filosóficas— hace un mundo humano y se hace a sí mismo. Así, pues, la actividad práctica fundamental del hombre tiene un carácter creador; pero, junto a ella, tenemos también —como actividad relativa, transitoria, siempre abierta a la posibilidad y necesidad de ser desplazada— la repetición.

La praxis es, por ello, esencialmente creadora. Entre una y otra creación, como una tregua en su debate activo con el mundo, el hombre reitera una praxis ya establecida. Considerada en su conjunto, así como en sus formas específi-



cas —política, artística o productiva—, la praxis se caracteriza por este ritmo alternante de lo creador y lo imitativo, de la innovación y la reiteración. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite propiamente situar una actividad práctica determinada en un nivel u otro?

Ante todo, hay que tomar en cuenta la relación, característica del proceso práctico, entre la actividad de la conciencia y su realización. En el proceso verdaderamente creador, la unidad de ambos lados del proceso —lo subjetivo y lo objetivo, lo interior y lo exterior— se da de un modo indisoluble. En la creación artística, en la instauración de una nueva sociedad o en la producción de un objeto útil tenemos la actividad consciente del sujeto sobre una materia dada, que es trabajada o estructurada conforme al fin o al proyecto que la conciencia traza. Un acto objetivo, real, es precedido por otro, subjetivo, psíquico; pero, a su vez, el acto material aparece fundando tanto un nuevo acto psíquico, en virtud de los problemas que suscita, como un nuevo acto material, en cuanto que representa el marco en que éste se hace posible.

La actividad práctica creadora no puede concebirse como una serie continua de actos de conciencia que hayan de traducirse en otra serie —también continua— de actos materiales, que se dieran en el proceso práctico en el mismo orden en que se dieron en la conciencia. Vale decir, lo subjetivo no es sólo punto de partida de lo objetivo; no se ofrece como un producto acabado de la actividad subjetiva, dispuesto ya a ser realizado —o duplicado— objetivamente. La conciencia traza —podríamos decir— un fin abierto o un proyecto dinámico, y justamente por esta apertura o dinamismo ha de permanecer —ella también— abierta y activa a lo largo de todo el proceso práctico. No se amuralla en sí misma después de haber elaborado el producto ideal que, como fin o proyecto, comienza a regir el proceso; ha de transformar idealmente dicho producto, pero no en el marco de sus exigencias intrínsecas, ideales, sino respondiendo a las exigencias externas que plantea el uso de medios e instrumentos objetivos y la actividad objetiva misma. No se trata de dos planos que se unan

por nexos meramente externos sino de dos aspectos de un mismo proceso entretejidos íntimamente. Formar o transformar una materia no es aquí imprimirle una forma que ya preexistía idealmente y de un modo acabado, de tal manera que su objetivación o materialización se reduzca pura y simplemente a una duplicación.

La producción del objeto ideal es inseparable de la producción del objeto real, material, y ambas no son sino el haz y el envés de un mismo paño, o dos caras de un mismo proceso. La forma que el sujeto quiere imprimir a la materia existe como forma generatriz en la conciencia, pero la forma que se plasma definitivamente en la materia no es la misma —ni una duplicación— de la que preexistía originalmente. Ciertamente es que el resultado definitivo estaba prefigurado idealmente, pero lo definitivo es justamente el resultado real y no el ideal (proyecto o fin originarios). El modelo anterior sólo puede realizarse en el curso de un proceso al cabo del cual no se alcanza todo lo que se había proyectado. ¿A qué se debe que esta prefiguración ideal no pueda mantenerse a todo lo largo del proceso práctico? Se debe primordialmente a que la materia no se deja transformar pasivamente; hay algo así como una resistencia de ella a dejar que su forma ceda su sitio a otra; una resistencia a ser vencida que, en la praxis artística, da lugar a los tormentos de la creación de que hablan los artistas. Ciertamente es que el sujeto práctico se enfrenta a la materia con cierto conocimiento de sus propiedades y posibilidades de transformación, así como de los medios más adecuados para someterla, pero la particularidad del fin o proyecto que se quiere plasmar da lugar siempre a una modalidad específica a la resistencia de la materia, que hace imposible que pueda ser conocido plenamente o prevista de antemano. En consecuencia, como ante un adversario imprevisto que desborda nuestros planes, los actos prácticos encaminados a someter la materia obligan a modificar una y otra vez el plan trazado. De este modo, la conciencia se ve obligada a estar constantemente activa, peregrinando de lo interior a lo exterior, de lo ideal a lo material, con lo cual a lo largo del proceso prác-

tico se va ahondando cada vez más la distancia entre el modelo ideal (o resultado prefigurado) y el producto (resultado definitivo y real). Esto introduce en el proceso, con respecto al modelo ideal, una carga de incertidumbre o indeterminación.

La pérdida inevitable del fin originario en todo proceso práctico verdaderamente creador no significa la eliminación del papel determinante que el fin tiene en dicho proceso, en cuanto «rige como una ley las modalidades de su actuación» —como dice Marx refiriéndose al trabajo del obrero—;³ lo que ocurre es que el fin que comenzó presidiendo los *primeros* actos prácticos se ha ido modificando en el curso del proceso para convertirse al final de éste en ley que rige la *totalidad* de dicho proceso. Pero se trata, asimismo, de una ley que sólo podemos descubrir cuando el proceso ha llegado a su término; por consiguiente, no habría sido posible establecerla antes de iniciarse la actividad práctica propiamente dicha. Es, pues, una ley que no podría identificarse con la que comenzó a regir los primeros actos prácticos. Esta supeditación de la totalidad del proceso creador a una ley que sólo *a posteriori* puede descubrirse, da a la ley en cuestión, al proceso práctico regido por ella, y, finalmente, a su producto un carácter único, imprevisible e irrepetible que es justamente lo característico de toda verdadera creación. De este modo, podemos formular los siguientes rasgos distintivos de la praxis creadora:

- a) unidad indisoluble, en el proceso práctico, de lo subjetivo y lo objetivo;
- b) imprevisibilidad del proceso y del resultado, y
- c) unicidad e irrepetibilidad del producto.

La revolución como praxis creadora

Estos rasgos podemos hallarlos en las diferentes formas específicas de praxis en cuanto revisiten un carácter creador. Veamos, por ejemplo, la Revolución Proletaria de Octubre de 1917, en

Rusia, como muestra de praxis social creadora en cuanto actividad material de los hombres que transforman radicalmente la sociedad y producen un régimen social nuevo. Los revolucionarios rusos, encabezados por el Partido Bolchevique, han partido de un proyecto inicial de transformación y creación social que es el elaborado por Lenin y los bolcheviques en sucesivos congresos del Partido, partiendo, a su vez, de proyectos básicos y más generales formulados por Marx y Engels. Este proyecto inicial, por lo que toca al Estado, se formula en una obra de Lenin, escrita en el verano de 1917, es decir, en vísperas de la tormenta revolucionaria. El tránsito del modelo ideal de transformación revolucionaria de la maquinaria estatal a su realización efectiva es tan directo e inmediato que el propio autor, como reconoce en la última página de su libro, interrumpe el manuscrito porque «es más agradable y más provechoso vivir "la experiencia de la revolución" que escribir acerca de ella».⁴

Tenemos así una gestación interna, subjetiva, de la revolución —los fines y teorías con que los bolcheviques se hallan pertrechados al iniciarla— y su realización efectiva. Pero este proyecto originario ha tenido que plasmarse sobre una materia humana, social, que resiste, y con unos medios cuyas posibilidades sólo se han revelado en toda su dimensión en el proceso práctico. El proyecto ha tenido que modificarse en algunos aspectos tomando en cuenta la resistencia misma de la materia social, la presencia o ausencia de determinadas condiciones objetivas o el desarrollo de los factores subjetivos. Ha habido que peregrinar constantemente de lo ideal a lo real y de éste a lo ideal mismo, abriéndose así una brecha entre el proyecto originario y la actividad práctica revolucionaria que había de transformar la realidad social, de acuerdo con ese proyecto. El proyecto tiene que ser modificado ya que, en su realización, no todo puede ser trazado de antemano, a la vez que se presentan circunstancias que no podían ser previstas (hambre, bloqueo, intervención militar, descontento de los campesinos, fracaso de la revolución alemana, peculiaridad de la transi-



ción al socialismo en un país atrasado económica y culturalmente, etcétera).

La revolución no ha sido por ello una mera duplicación de algo ideal, ni tampoco la sujeción a una ley *a priori*. El resultado y el curso mismo de la actividad práctica revolucionaria, en virtud de esta distancia entre un plano y otro, tenía que contener elementos de imprevisibilidad. El curso de la revolución y su producto —la transición al socialismo— no estaban sujetos a una ley inmutable que rigiera todas las modalidades de su acción. No era posible conocer de antemano lo que sería el paso al socialismo en la U.R.S.S., como producto acabado, antes de la revolución y de su lucha posterior, pues no podían considerarse éstas como la materialización de un proyecto o producto ideal también acabados. De aquí el carácter imprevisible de ella en algunos aspectos, si cotejamos su desarrollo y sus resultados con el proyecto originario de Lenin y los bolcheviques y, con mayor razón, si se les compara con los modelos de transición del capitalismo al comunismo, elaborados antes por Marx y Engels.

Esto nos lleva de la mano al tercer rasgo distintivo de una praxis creadora que antes señalábamos: su unicidad e irrepetibilidad. Si la Revolución Rusa tiene una ley que sólo se descubre *a posteriori*, porque se ha ido haciendo también con su propia realización, ello quiere decir que no se trataba de una ley exterior al proceso práctico mismo y que, por consiguiente, estuviera escrita en alguna parte. Se trata de una revolución que se da a sí misma su propia ley y, por tanto, no es sólo un proceso práctico unitario —en el que lo ideal y lo real se conjugan dinámica e imprevisiblemente por desbordar constantemente el proyecto originario— sino además único e irrepetible. La ley que se descubre como ley de este proceso total no puede aplicarse sin más a otros procesos prácticos revolucionarios, ya que ello sólo podría hacerlo olvidando la particularidad de sus condiciones objetivas y subjetivas. Esto no excluye la comunidad de rasgos esencialmente entre una y otra revolución, pero esta comunidad lejos de excluir lo que hay de único e irrepetible en ellas lo presupone

necesariamente. La experiencia de las revoluciones posteriores —en China, Vietnam, Cuba y Nicaragua— ponen de manifiesto en cada caso —en unidad dialéctica con lo que hay en ellas de común y esencial— su carácter único e irrepetible.

Este carácter único e irrepetible de cada revolución responde, como hemos visto, a la necesidad de transformar radicalmente las relaciones sociales de un país dado según las condiciones peculiares históricas que se dan en él tanto en el terreno objetivo como en el subjetivo. Es justamente esta peculiaridad la que imprime sus rasgos irrepetibles a la Revolución de Octubre de 1917, primera revolución proletaria. Las revoluciones posteriores se distinguen de ella en cuanto a las vías seguidas para la toma del poder, el papel del partido en la dirección del Estado (compartida en algunos casos con otros partidos), las formas de los órganos de poder popular, las peculiaridades de la organización del trabajo en la industria y la agricultura, etcétera. Las particularidades de una verdadera revolución se hacen aún más patentes en nuestros días al afirmarse la posibilidad —señalada ya por Lenin— de que los pueblos liberados del colonialismo avancen hacia el socialismo sin pasar necesariamente por la fase capitalista. Sin embargo, por excepcionales que sean las formas de estas revoluciones, así como las vías y métodos que llevan a su realización, ello no excluye —sino que presupone— una serie de rasgos fundamentales comunes por lo que toca a sus objetivos, esencia, condiciones de su aparición y desarrollo. Pero estos rasgos fundamentales no se dan de un modo general y abstracto sino a través de la singularidad impuesta por las circunstancias históricas en que se desarrolla el movimiento revolucionario y liberador de un país dado. Lo nuevo, lo irrepetible y singular no es aquí sino el desarrollo peculiar de lo que aparece como una esencia común de las diferentes revoluciones. Sin embargo, no se trata de un desarrollo determinado necesariamente por una ley general o por posibilidades objetivas inscritas ya en la realidad por peculiar que sea ésta. Se trata de un desarrollo que nunca está

escrito de antemano y que sólo se cumple con la intervención de factores subjetivos —las fuerzas populares y su vanguardia—. De ahí también su imprevisibilidad que no excluye, a su vez, cierta previsión o anticipación ideal del desarrollo de la praxis revolucionaria.

La creación artística

Las características que hemos señalado anteriormente de la praxis creadora se ponen de manifiesto, con particular claridad, en un dominio que, por su propia naturaleza, es expresión de la capacidad creadora del hombre: el arte. Ya la denominación misma de creación artística que se da a la obra de arte destaca la verdadera naturaleza de los productos del hacer artístico. Así, pues, en esta esfera han de mostrarse —y se muestra efectivamente— los tres rasgos que hemos señalado como elementos indispensables de una praxis creadora.

Veamos, en primer lugar, su carácter unitario, indisoluble, de acuerdo con el cual sólo abstractamente podemos separar lo interior y lo exterior, lo subjetivo y lo objetivo.

La tarea del artista es formar en un doble sentido: dar forma a un contenido, pero en un proceso formativo que sólo se cumple, a su vez, transformando una materia. La forma que encontramos plasmada en la obra de arte no existe como un modelo que preexistiera idealmente al objeto artístico real; éste no es, por ello, la duplicación de un producto de la conciencia. La materia vencida por el trabajo del artista ha ido cediendo a una forma que sólo ha surgido a partir de una forma naciente, pero no al margen de la materia misma. Pero esta forma es tanto forma de un contenido como de una materia.

Como proceso práctico, la creación artística tiene principio y fin. Al comienzo es sólo una forma o proyecto inicial y una materia dispuesta a ser operada. Al final nos encontramos: *a)* con la forma originaria ya materializada tras de haber perdido su originalidad; *b)* con el contenido ya formado, y *c)* con la materia que, vencida su resistencia, se entrega ya formada. Pero

todo esto lo hallaremos en unidad indisoluble en ese producto ya acabado que es la obra de arte.

En el producto artístico su forma no se identifica con la forma originaria, ni el contenido con el hecho psíquico de que se partió en el primer tramo del proceso creador, ni la materia es la materia prima o primaria no tocada aún por el artista. La obra de arte, como producto que es de una actividad práctica objetiva, se sitúa también en el terreno de lo subjetivo. Es un objeto cuya realidad es independiente de las vivencias e ideas del sujeto durante su gestación, y su objetividad ha sido alcanzada por un proceso de materialización u objetivación de una serie de hechos psíquicos subjetivos, pero sin que el producto artístico sea una mera trasposición de lo subjetivo ni pueda ser reducido a él. El objeto no es mera expresión del sujeto; es una nueva realidad que lo rebasa. Yerran por ello las estéticas psicológicas o sociológicas que hacen de la obra de arte una mera expresión de las ideas, sentimientos o experiencias personales o sociales que el artista aspira a comunicar, pues esos productos de la conciencia tienen que ser formados —objetivados— y al serlo ya no están en la obra de arte como existían antes de su formación. En el producto artístico no tenemos la vivencia que preexistía al proceso práctico, sin forma aún —se sobreentiende que se trata de una forma artística—, sino la vivencia ya formada. Yerra, por esta razón, Benedetto Croce cuando reduce ese proceso de formación a un proceso interior, subjetivo, en virtud del cual se da forma internamente a un contenido o hecho psíquico, pero dejando a un lado —como un aspecto no propiamente estético— la objetivación exterior, su materialización.⁵

La creación artística no tolera esta separación entre lo interior (esfera propiamente estética) y exterior (esfera extraestética), porque, como en todo proceso práctico creador, no cabe distinguir gestación interna y ejecución externa, por la simple razón de que la ejecución misma es ya la unidad de lo interior y lo exterior, de lo subjetivo y lo objetivo.



La creación artística es, asimismo, un proceso incierto e imprevisible. Cuando el artista empieza propiamente su actividad práctica parte de un proyecto inicial que él aspira a realizar; pero este modelo interior sólo se determina y precisa en el curso mismo de su realización. De la misma manera, el resultado se le presenta incierto, imprevisible. Sólo al final del proceso creador desaparece esta imprevisión e incertidumbre; pero, cuán lejos se halla entonces el producto del proyecto inicial. Por ello, la actividad del artista tiene algo de aventura: es realizar una posibilidad que sólo, después de realizada, comprendemos que era una posibilidad realizable. La obra de arte no existe como posibilidad al margen de su realización; de ahí la aventura, el riesgo, la incertidumbre que atormenta al artista. La posibilidad estética que realiza Picasso en *Guernica* sólo la conocemos como producto de su actividad práctica, es decir, ya realizada. Por ello, en el terreno del arte, nadie puede determinar *a priori* lo que puede hacerse en el futuro, pues ello sería tanto como crear conforme a una ley o regla exterior a la creación misma, lo cual —como ya hemos señalado— es incompatible con una verdadera praxis creadora.⁶ Si la obra de arte fuera mera sujeción a una ley o normas preexistentes al proceso creador mismo el artista podría caminar con paso seguro, sin la incertidumbre en que se mueve justamente porque esa ley no existe de antemano y sólo se encuentra o se establece en el proceso mismo de la creación.

Tanto en la praxis revolucionaria como en la praxis artística se pone de manifiesto, por lo que acabamos de exponer, que la verdadera creación supone una elevación de la actividad de la conciencia y que su materialización exige la íntima relación de lo interior y lo exterior, de lo subjetivo y lo objetivo. El examen anterior demuestra igualmente que la actividad creadora no se da cuando divorciamos lo subjetivo de lo objetivo y se hace de éste un mero duplicado del primero, sino cuando lejos de trazarse una ley o forma exterior al proceso práctico se parte de una ley o forma originaria que se transforma a la par que la materia.

La praxis imitativa o reiterativa

A un nivel inferior con respecto a la praxis creadora se halla la praxis simplemente imitativa, o reiterativa. Una praxis de este género se caracteriza precisamente por la inexistencia de los tres rasgos antes señalados o por una débil manifestación de ellos.

En esta praxis se rompe, en primer lugar, la unidad del proceso práctico. El proyecto, fin o plan preexiste de un modo acabado a su realización. Lo subjetivo se da como una especie de modelo ideal platónico que se plasma o realiza, dando lugar a una copia o duplicado suyo. Como en la metafísica platónica, también aquí lo determinante es el modelo; lo real sólo justifica su derecho a existir por su adecuación a lo ideal. Su inadecuación entraña una pérdida para lo real. Mientras que en la praxis creadora el producto exige no sólo una modificación de la materia, sino también de lo ideal (proyecto o fin), aquí lo ideal permanece inmutable, como un producto acabado ya de antemano que no debe ser afectado por las vicisitudes del proceso práctico. En la praxis creadora no sólo la materia se ajusta al fin o proyecto que se quiere plasmar en ella, sino que lo ideal tiene que ajustarse también a las exigencias de la materia y a los cambios imprevistos que surgen en el proceso práctico.

En la praxis imitativa se angosta el campo de lo imprevisible. Lo ideal permanece inmutable, pues ya se sabe por adelantado, antes del propio hacer, lo que se quiere hacer y *cómo* hacerlo. La ley que rige el proceso práctico existe ya, en forma acabada, con anterioridad a este proceso y al producto en que culmina. Mientras que en la praxis creadora se crea también el modo de crear, en el hacer práctico imitativo o reiterativo no se inventa el modo de hacer. Su modo de transformar ya es conocido, porque ya antes fue creado. Queda, pues, poco margen para lo improbable y lo imprevisible, puesto que planeación y realización se identifican. El resultado real del proceso práctico corresponde por entero al resultado ideal. Además, se busca esta correspondencia y se sabe cómo y dónde encontrarla. Por ello, el resultado no tiene nada de



incierto, y el obrar nada de aventura. Hacer es repetir o imitar otro hacer. La ley que rige las modalidades de la acción es conocida de antemano, y sólo falta sujetarse a ella por caminos ya explorados. Y, como se conoce *a priori* esta ley, cabe repetir el proceso práctico cuantas veces se quiera y obtener tantos productos análogos como se desee.

Vemos, pues, que la praxis imitativa o reiterativa tiene por base una praxis creadora ya existente, de la cual toma la ley que la rige. Es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma creadoramente, aunque contribuye a extender el área de lo ya creado y, por tanto, a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya producido. No crea, no hace emerger una nueva realidad humana, y en ello estriba su limitación y su inferioridad con respecto a la praxis creadora. Con todo, este lado negativo no excluye un lado positivo que es, como acabamos de señalar, extender lo ya creado. Pero, si el hombre no hiciera más que repetirse a sí mismo, y el mundo, a su vez, fuera para él mera reiteración —un mundo de viejas y persistentes cualidades—, es decir, si la actividad práctica humana no hiciera más que reiterarse a sí misma, el hombre no podría mantenerse como tal, ya que justamente lo que lo define, frente al animal, es su historicidad radical, es decir, el crearse, formarse o producirse a sí mismo, mediante una actividad teórico-práctica que jamás puede agotarse. De ahí que por positiva que sea su praxis reiterativa en una circunstancia dada, llega un momento en que tiene que dejar paso —en el mismo campo de actividad— a una praxis creadora. En virtud de la historicidad fundamental del ser humano, el aspecto creador de su praxis —concebida ésta en escala histórica universal— es el determinante.

Los aspectos positivos que podemos reconocer en una actividad práctica imitativa, en cuanto que ésta tiene su raíz en una praxis creadora cuyos productos extiende y multiplica, alcanza consecuencias negativas extremas al cerrar el paso a una verdadera creación. Estas consecuencias son negativas, sobre todo, en la praxis re-

volucionaria y en la praxis artística, terrenos en los que propiamente no queda margen para el lado positivo de una actividad práctica de ese género. Con respecto a la revolución, ya vimos en el ejemplo de la Revolución de Octubre cómo se cumplían en ella los tres rasgos distintivos de una praxis creadora. Una revolución imitativa —valga la expresión— significaría el desenvolvimiento de una ley fijada de antemano, al margen de su realización y con olvido de sus condiciones peculiares. Pero la experiencia de las grandes revoluciones sociales demuestra hasta qué punto cada revolución se ve obligada, para responder a condiciones objetivas y subjetivas peculiares, a darse su propia ley, a no buscarla fuera de ella, trasplantando sin más, como un producto acabado, la ley que rigió en otra revolución. De la praxis revolucionaria cabría decir lo que Marx decía de la historia: que sólo se repite dos veces: la primera como tragedia; la segunda, como farsa. Ciertamente, una revolución que pretendiera quedarse en un simple duplicado de otra estaría al borde de la farsa o de la caricatura y, en definitiva, sería todo menos una verdadera revolución. Ahora bien, esto no excluye que la similitud de condiciones históricas o la fase común de desarrollo en una sociedad dada expliquen la existencia de rasgos esenciales en dos o más revoluciones e incluso la posibilidad de asimilar ciertos elementos fundamentales de una praxis revolucionaria anterior. En este aspecto, podrían ponerse de manifiesto los rasgos comunes entre las revoluciones burguesas de Holanda, Inglaterra y Francia así como entre las revoluciones que sacuden posteriormente a América como revoluciones de independencia. Y de la misma manera podríamos señalar los nexos entre la Revolución Rusa —antes citada— y otras revoluciones sociales —como la china o la cubana— que se han producido después. El examen de estas relaciones podría confirmarnos que en la esfera de la praxis revolucionaria no hay propiamente campo para una praxis imitativa, pero sí para una asimilación *creadora* —que no tiene nada que ver con la mera imitación de lo que, como revolución, es el acto social creador por excelencia—.



La praxis burocratizada

La praxis mecánica o reiterativa en la vida social tenemos que buscarla en otros dominios, en aquellos en los que se da justamente lo que no encontramos en una verdadera revolución, a saber: el divorcio total entre lo interior y lo exterior, entre la forma y el contenido. La exterioridad o formalización de la práctica es el rasgo más característico del burocratismo. La forma, extraída de un proceso anterior, se aplica mecánicamente a un nuevo proceso. Y puesto que, al burocratizarse una actividad práctica, la ley que rige se convierte en una ley *a priori* extraña a su contenido, la actividad burocratizada puede repetirse hasta el infinito con tal de llenar la forma que preexiste al contenido y al margen del proceso práctico mismo. En la práctica burocrática, o, más propiamente, burocratizada, los actos prácticos no son sino el ropaje o cáscara con que se reviste una forma que existe ya como un producto ideal acabado. Al hablar de práctica burocratizada no estamos caracterizando una forma específica de praxis, con un objeto propio; no nos referimos, por supuesto, a la actividad específica y legítima de un cuerpo de funcionarios, sino a un tipo de praxis social-estatal, política, cultural, educativa, etcétera, ejercida de un modo burocrático. En este sentido, son formas de una praxis degradada, inauténtica, que se halla en el polo opuesto a la praxis creadora y que, por tanto, es incompatible con ella.

La praxis se burocratiza dondequiera que el formalismo o el formulismo domina, o, más exactamente, cuando lo formal se convierte en su propio contenido. En la práctica burocratizada el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto. Estos rasgos los hallamos justamente en la práctica estatal cuando se degrada en práctica burocratizada. Sin darle propiamente esta denominación que nosotros hemos acuñado, Marx, al criticar la concepción hegeliana de la burocracia, deja entrever lo que es una práctica burocratizada al caracterizarla, lapidaria pero certeramente con estas palabras: «[...] Dar lo formal como contenido, y el contenido como for-

mal».⁷ Lo burocrático es lo formal, lo irreal. Por ello, dice también Marx: «El ser real es tratado según su ser burocrático, según su ser irreal».⁸ Lenin ha sido también consciente de los nexos entre burocratismo y actividad deformada del Estado proletario y, por ello, después de la Revolución de Octubre, sostiene la necesidad de luchar contra el burocratismo, contra la praxis burocratizada, «como condición necesaria y vital para el éxito de la edificación socialista futura».⁹ El Estado mientras exista no puede prescindir de un cuerpo de funcionarios suyos y en cuanto que, por otro lado, la burocracia tiende a verlo —de acuerdo con la expresión de Marx— «como su propiedad privada», existe siempre la posibilidad de que un estado socialista vea deformada su naturaleza por una práctica burocratizada.

A este respecto conviene distinguir entre las deformaciones burocráticas de una práctica determinada que hacen de ella una praxis degradada o burocratizada, y que pueden alcanzar incluso a los órganos de gobierno y administración de un Estado socialista, y el burocratismo como rasgo esencial del Estado opresor y explotador de la sociedad dividida en clases antagónicas. Es justamente este tipo de Estado el que Marx tiene presente al analizar la concepción hegeliana de la burocracia, y al que se refiere también Lenin al señalar la estrecha y mutua relación entre burocratismo y explotación. Pero todo burocratismo es un fenómeno propio de un sistema de gobierno en el que el Estado se halla divorciado del pueblo y es incompatible no sólo con todo control popular de su actividad, sino que por esencia, con ayuda de los métodos burocráticos de gobierno, excluye toda participación «de abajo» en la dirección de la sociedad. El burocratismo se opone por ello diametralmente a la verdadera democracia. De ahí que en el pasado alcance su apogeo en los regímenes más antidemocráticos y absolutistas. Por ello también, en nuestra época, como señala con razón Lenin, es un rasgo esencial del imperalismo en cuanto que éste tiende a fundir el aparato estatal con el poder de los monopolios. Como demuestra elocuentemente el ejemplo de



los Estados Unidos en nuestros días, el burocratismo es un fenómeno característico del imperialismo, con la particularidad de que, en una sociedad en la que el poder estatal se funde con el de las grandes corporaciones privadas, el proceso de burocratización no sólo abarca las instituciones propiamente estatales sino, en general, toda la vida social; alcanza asimismo a la cultura entera e impregna incluso las formas de relación entre los hombres. El burocratismo aparece así en las condiciones del capitalismo monopolista de Estado no como una deformación aislada, sino como una característica esencial del sistema que exige necesariamente la burocratización de la economía, de la política, de la cultura y, en general, de toda la vida social. El fenómeno es tan patente que ya existe en los propios Estados Unidos una extensa bibliografía sobre el tema. En ella se pone de manifiesto la profundidad y extensión de este proceso de burocratización, aunque sus autores no lleguen a poner de relieve las raíces de clases de este fenómeno.¹⁰

Pero el riesgo de que la praxis se burocratice no sólo se da en el Estado, sino en general en todo aquel organismo —económico, político, social, sindical o de partido— que para realizar sus planes cuenta con un cuerpo especial de funcionarios que hace de ese organismo su “propiedad privada”. Por ello, vemos que incluso la actividad política o sindical reviste, en ocasiones, el carácter de una praxis burocratizada.

En suma, esta praxis degradada y diametralmente opuesta a una praxis creadora no es sino el despliegue de una ley establecida y conocida de antemano, sin tomar en cuenta las particularidades concretas de su aplicación; es, en consecuencia, la plasmación de una forma no determinada por su contenido. Es una forma de la praxis mecánica en la que la repetición infinita de ella se alcanza mediante su extrema formalización, o sea, mediante la negación del papel del contenido para supeditar todo a una forma exterior a él. De esta praxis se elimina, por ende, toda determinabilidad del proceso práctico que se vuelve así abstracto y formal, y con ello desaparece igualmente la imprevisibilidad

y aventura que acompañan a toda praxis verdaderamente creadora.

La praxis reiterativa en el trabajo humano

En la praxis productiva, en el trabajo humano, particularmente en las condiciones propias de la producción altamente mecanizada, podemos ver también las consecuencias negativas que tiene para el hombre, para el sujeto práctico, una praxis reiterativa. Esta última, sobre todo en las formas específicas que adopta con el trabajo en cadena, parcelario, o en la producción en serie, se opone diametralmente al trabajo creador que, como señala Marx, se halla vinculado a su determinabilidad o a su carácter concreto, tanto por lo que se refiere a las necesidades que satisface como a la actividad misma y a sus productos. El trabajo creador supone la actividad indisoluble de una conciencia que proyecta o modela idealmente y de una mano que realiza o plasma lo proyectado en una materia. El producto como resultado de esta actividad unitaria es, por ello, la culminación de una actividad consciente del productor y, por tanto, el objeto producido revela, expresa, al hombre que lo produjo. En el trabajo creador se pone de manifiesto la unidad de conciencia y cuerpo como actividad manual dirigida por la primera. En consecuencia, en él se borra, en cierto modo, la diferencia entre trabajo intelectual y físico, pues todo trabajo manual es, el mismo tiempo, trabajo o actividad de la conciencia. Junto al carácter unitario del proceso práctico, en el trabajo creador se dan los otros dos rasgos antes señalados como distintivos de una praxis creadora: el producto no es una mera duplicación o reproducción de un objeto ideal ni es tampoco la reproducción de éste como elemento de una serie que puede repetirse hasta el infinito.

Este carácter creador del trabajo lo hallamos históricamente en el trabajo artesanal, en el cual el sujeto práctico se halla en contacto directo e inmediato con la materia; en él la relación entre la conciencia y la mano es también inmediata o a través de útiles que son una prolongación di-



recta de la mano. Dicho trabajo tiene, a su vez, un carácter universal en el sentido de que sus operaciones diversas las realiza un mismo individuo como partes de una totalidad que no se disgrega en operaciones parciales, hechas por diferentes individuos. El trabajo artesanal revisita un carácter creador en cuanto que está lejos de reducirse a la repetición de una o varias operaciones y en cuanto que pone en juego la actividad de la conciencia. Pero el trabajo es una actividad social cuya función primordial es producir valores de uso para la sociedad, y, en este sentido, el trabajo artesanal se caracteriza por su bajo rendimiento. El desarrollo social exigía la elevación de esta productividad, la multiplicación de los productos. Desde este punto de vista, los intereses de la sociedad, coincidentes durante un largo periodo con los de la sociedad capitalista, empujaban no a la producción de artículos únicos y, en cierto modo, irrepetibles, como los del trabajo artesanal, sino a la producción en serie y masiva que sólo se hizo posible con la introducción de la máquina y la mecanización de la producción.

La producción maquinizada incrementó enormemente la productividad del trabajo y, en este sentido, fue un elemento altamente positivo para el desarrollo de la sociedad. Ésta en su conjunto se benefició con la posibilidad de ampliar el círculo de necesidades humanas, así como la producción de los objetos útiles que podían satisfacerlas. Pero estos aspectos positivos no dejaban de tener otros negativos para el hombre, y particularmente para el obrero, aspectos entrevistos, como ya señalamos, por Hegel y puestos de relieve, sobre todo, por Marx. Estos aspectos negativos, impuestos por la creciente división y especialización del trabajo, son: pérdida del carácter universal del trabajo, fragmentación de éste en una serie de operaciones parciales, ruptura de la unidad del proceso práctico laboral, etcétera. En las condiciones peculiares de la producción material capitalista, en la que rige como ley fundamental —de acuerdo con Marx— la ley de la obtención de plusvalía, el obrero interesa como medio e instrumento de producción, y de ahí que —en contradicción con

el desenvolvimiento universal del individuo, que en las condiciones del trabajo artesanal podía ser facilitado por el carácter universal de su labor productora— el obrero quede sujeto exclusivamente a las exigencias de la producción. La división y especialización del trabajo —exigidas por el propio desarrollo técnico— se convierten en una división del hombre mismo, quien pone todo su ser al servicio de una sola y única actividad, la que corresponde a una de las operaciones de la máquina. La universalidad del trabajo, desde el punto de vista del obrero, desaparece y en lugar de ella tenemos la especialización estrecha y unilateral del trabajador que se convierte en un apéndice de la máquina. Queda adscrito así a una sola operación, con la cual su trabajo se convierte en una actividad que se repite monótonamente y que no exige —o exige en un grado mínimo— la intervención de la conciencia.

Los rasgos característicos de la praxis creadora desaparecen de su trabajo. La actividad parcelaria, unilateral y monótona del obrero ha sido fijada previamente, sin que él tenga participación alguna en ella. Es decir, no sólo se fija por anticipado, y en forma acabada, el fin de su actividad, el objeto ideal que hay que realizar, sino que todos y cada uno de los pasos que ha de dar se trazan también de antemano, sin que quepan desviaciones posibles. No sólo se conforma el fin, sino la actividad misma para evitar toda desviación y excluir, por tanto, todo margen de imprevisibilidad, con la particularidad de que el obrero no sólo no interviene con su conciencia en esa actividad previa ideal, sino que ni siquiera es consciente del lugar que ocupa dicha actividad parcelaria suya dentro del proceso total del cual ella no es sino un fragmento. Para evitar toda imprevisibilidad en el resultado global que se quiere obtener se determina hasta el máximo el ritmo, el tiempo y los movimientos del obrero y se tiende a hacerlos más simples y reducidos, pues cuanto mayor sea el número de movimientos que la mano ha de realizar y cuanto más delicados sean, mayor será también la probabilidad de desviación de la norma fijada. Y aunque la intervención conscien-



te del obrero pudiera corregir el error, las desviaciones de la norma deben excluirse por principio en nombre de las ganancias económicas que la producción debe asegurar ante todo.

Las consecuencias negativas de la división del trabajo en las condiciones peculiares de la producción capitalista y, fundamentalmente, las que conducen a la división del hombre mismo, es decir, a perpetuar en cada uno la división entre lo físico y lo espiritual al convertir al hombre en un apéndice de la máquina, no pueden servir para justificar la nostalgia de la producción artesanal en la que dicha mutilación y fragmentación del hombre no se daba. El tránsito de la producción artesanal a la maquinizada, y de ésta, en nuestra época, a la automatización es un proceso irreversible que entraña evidentemente no sólo un progreso técnico sino humano, social. Este progreso tiene por base la división social del trabajo; ella ha hecho posible la elevación de la productividad y el incremento de las fuerzas productivas, condición básica del progreso social en todos los órdenes. La división social del trabajo es una necesidad objetiva inherente a todo modo de producción y, por ello, no podrá desaparecer tampoco en la sociedad comunista. Lo que cambia y desaparece son las formas históricas de dicha división —de acuerdo con el modo de producción respectivo— que imponen a los hombres determinada forma de actividad. Así, por ejemplo, la división social del trabajo bajo el capitalismo exige a los hombres una actividad especializada, estrecha —o parcela mínima de una actividad más general—, con la particularidad de que se hallan sujetos siempre a ella, impidiéndoles así el desarrollo universal y armónico de su personalidad. Esta adscripción constante del hombre a una sola actividad engendra lo que Marx llamaba el «idiotismo profesional». Esa forma de división social del trabajo que exige que un hombre quede atado de por vida a una actividad fragmentaria, a una especialización estrecha, limitada y pobre, es la que ha de desaparecer sin que ello implique, en modo alguno, la desaparición de la división social del trabajo a la que el progreso técnico y social no puede jamás renunciar sin

retroceder a viejos modos de producción. Ahora bien, la superación de esa estrecha especialización que se traduce en una mutilación del hombre mismo exige no sólo condiciones sociales nuevas —que Marx y Engels ya señalaron—, sino también condiciones técnicas que, en nuestra época, se dan con la revolución técnica y científica que se opera ante nuestros ojos. Merced a ella será posible negar dialécticamente la particularización del trabajo para lograr su universalidad, pero a un nivel superior al de la universalidad del trabajo artesanal.

Así, pues, mientras no se dan esas condiciones sociales y técnicas nuevas, la división del trabajo en las condiciones peculiares de la producción maquinizada conduce a un trabajo extremadamente simple, descalificado, mecánico y lo más impersonal e inconsciente posible, pues la intervención de la conciencia, tan necesaria cuando se trata de escoger entre varias alternativas, es decir, en una situación problemática, se convierte en un obstáculo cuando propiamente no hay alternativas, cuando se trata de recorrer un solo y único camino, y no queda margen alguno para lo imprevisible. El trabajo se vuelve entonces una praxis reiterativa que, de modo radical, hallamos en la producción en cadena y, particularmente, en la forma específica que ésta adoptó en los países capitalistas altamente industrializados con la aplicación de los principios tayloristas, o de la llamada «ciencia de la organización de la producción». Esta praxis repetitiva absoluta entraña, en primer lugar, la destrucción radical de la unidad de la conciencia que proyecta y de la mano que realiza, y, una vez desespiritualizada ésta última, se reduce al mínimo su capacidad de formar o de adaptarse a un uso infinitamente variado. La mano es privada de su espiritualidad para poder convertirse en un apéndice de la máquina.¹¹

Esta praxis reiterativa absoluta, exigida por el progreso tecnológico en las condiciones sociales en que rige el principio de la obtención del máximo rendimiento de la fuerza de trabajo en la producción en cadena, se asienta en una mutilación del ser unitario del hombre, mucho más grave que una mutilación física, como es el



cercenamiento espiritual de la mano. Aunque la mano exista físicamente y ejecute las operaciones mecánicas que exige el trabajo en cadena, puede decirse que no existe, en rigor, la mano humana, pues ésta es tal no sólo como parte del cuerpo, sino como parte del cuerpo que es mo-

vida por la conciencia. Al separar la mano de la conciencia, el trabajo en cadena no hace sino encadenar la mano humana, esclavizarla y alterar así radicalmente su destino como lazo de unión entre el hombre y las cosas, entre la conciencia y la materia.

Notas de la lectura:

¹ C. Marx, *Tesis (VIII) sobre Feuerbach*, ed. esp. cit.

² El término «creación» o sus derivados «creador» y «creadora» se presentan, históricamente, con una pluralidad de significados tanto en el lenguaje ordinario como en el lenguaje filosófico. Tienen de común el significado de producción de algo nuevo, ya sea como acción creadora limitada (en la filosofía griega), como creación divina *ex nihilo* (en la tradición cristiana) o como creación humana a partir de cosas existentes (desde el Renacimiento). A veces se utiliza para calificar la evolución en un sentido universal o cósmico con el fin de subrayar el carácter imprevisible o nuevo de ella («evolución creadora» en Bergson o «evolución emergente»: en C. Lloyd Morgan). La carga mítica, religiosa o metafísica de la mayor parte de los significados tradicionales obstaculiza el uso riguroso y preciso —es decir, científico— del término «creación». De ahí que necesitemos advertir que para nosotros significa una actividad que sólo puede atribuirse al hombre como ser consciente y social en virtud de la cual produce algo nuevo a partir de una realidad o de elementos preexistentes. De este modo, se produce un nuevo objeto cuyas propiedades surgen, gracias a la actividad humana, desarrollando lo que sólo existía virtual pero no efectivamente. El hombre produce así algo nuevo que no podría existir sin él. Esto excluye —a nuestro juicio— la legitimidad del uso del concepto de creación fuera del hombre: en los procesos de la naturaleza o con referencia al universo. En cambio, dondequiera que el hombre como sujeto activo esté presente —en la ciencia, el arte, el trabajo, la técnica, las rela-

ciones sociales, etc.— es perfectamente legítimo usarlo y hablar, por tanto, de creación científica, artística, social, etc. La creación supone siempre producción de algo nuevo (teorías, obras de arte, objetos útiles, instituciones políticas, relaciones sociales, etc.). Lo nuevo está inscrito como una posibilidad en los elementos preexistentes, pero su aparición no responde a una determinación inexorable. Lo virtual sólo se realiza con la intervención del hombre y no deriva por una necesidad lógica de lo que ya existía. No se crea algo nuevo sino a partir de lo que ya existe, pero no basta nunca lo preexistente para producirlo. Así entendida, la creación sólo existe propiamente como actividad específica humana, es decir, como actividad que produce un objeto que no podría existir por sí mismo, es decir, sin la intervención de la conciencia y la práctica humana.

³ C. Marx, *El Capital*, F.C.E., México, 1964, t. I, p. 131.

⁴ V. I. Lenin, *El Estado y la revolución*, en: *Obras completas*, ed. cit., t. XXV, p. 437.

⁵ Cuando Croce dice que lo estético es propiamente expresión o intuición no lo entiende como expresión exteriorizada, objetivada o comunicada, sino como expresión interior en virtud de la cual el sujeto da forma a sus expresiones y sensaciones. La verdadera objetivación o materialización, es decir, la plasmación en formas objetivas o colores, en sonidos o en movimientos, de lo que el artista vive o percibe internamente no es propiamente lo estético para Croce. En la creación artística así entendida se disocia lo interior y lo exterior, lo subjetivo y lo objetivo, es decir, lo que, a nuestro juicio, en la producción artística como en toda verdadera creación sólo se da en unidad indisoluble.



⁶ Picasso con su arte demuestra que es posible realizar lo que en otro tiempo, desde otra perspectiva estética, habría parecido imposible. Pero esta posibilidad que realiza Picasso no podía ser conocida —ni siquiera como posibilidad— antes de su realización. Por ello, en el terreno del arte no se pueden trazar límites a la creación artística, ni reducir ésta, desde el punto de vista de su desarrollo histórico, a las posibilidades ya realizadas o, lo que es más grave aún, a una de ellas. Eso significaría fijar ya, desde ahora, las posibilidades estéticas —de forma, estilo, lenguaje o contenido— que el arte puede realizar. Picasso, con su arte, con su renovación constante, con su inagotable sucesión de búsquedas y exploraciones, de realización de nuevas posibilidades, es la encarnación misma del carácter imprevisible de la verdadera creación artística.

⁷ C., Marx, *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, Ed. Política. La Habana, 1966, p. 80; hay edic. de Ed. Grijalbo, Col. 70.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Después de la Revolución de Octubre, Lenin volvió, una y otra vez, sobre los peligros del burocratismo. Estuvo atento a sus brotes y jamás trató de restarles importancia. Por ello, en el Proyecto de Programa del Partido que redacta en febrero de 1919, dice: «La continuación de la lucha contra el burocratismo es una condición necesaria y vital para el éxito de la edificación socialista». (*Obras completas*, 5ª ed. rusa, t. 38, p. 93). Casi un año y medio después propone cierta autonomía de las organizaciones sindicales así como ciertas medidas para controlar, desde abajo, a la burocracia, ya que ésta tiende a eludir todo control y a recortar la democracia. Para Lenin el principio de la democratización de la vida social era capital para combatir las deformaciones burocráticas del Estado, para las cuales, por otro lado, existían ciertas condiciones objetivas en el período de transición al socialismo.

En la lucha contra el burocratismo, Lenin atribuía un elevado papel a la incorporación de las

masas populares a la dirección del Estado y de acuerdo con ello propuso en los primeros años del régimen soviético una serie de medidas encaminadas a asegurar dicha participación a la vez que el control del aparato estatal «desde abajo». En este control popular veía Lenin el método fundamental para extirpar la burocratización de los órganos de gobierno. Después de su muerte, el proceso de burocratización que tan firmemente había denunciado y combatido, sobre todo en sus últimos años, acabó por extenderse a los diferentes escalones del aparato estatal, económico y del Partido.

¹⁰ Véase a este respecto los trabajos de C. W. Mills, M. Lerner, Vance Packard, David Riesman, E. Fromm, William H. Whyte Jr., F. L. Bernays, etc.

¹¹ El «taylorismo» representa el intento más radical de organizar el trabajo industrial sacrificando toda consideración humana a la eficacia, es decir, a la rentabilidad de la producción. Esto se logra despersonalizando al máximo el trabajo de cada obrero, haciendo que éste cumpla la tarea que le fija el órgano de dirección correspondiente, contando con su más completa pasividad e ignorancia. De este modo se abre un abismo insalvable entre el pensamiento del obrero y su acción. Con la aplicación de los métodos tayloristas, el trabajo en cadena alcanza su máxima atomización y se logra una productividad no alcanzada por la cadena tradicional. Pero esto sólo puede lograrse a costa de suprimir toda actitud creadora y consciente del obrero hacia su trabajo. Ahora bien, la productividad así alcanzada tiene también sus límites, y ello explica que el taylorismo haya dejado paso a nuevos métodos de explotación de la mano de obra. Pero el abandono de los métodos tayloristas no significa el abandono del trabajo en cadena impuesto por el propio progreso técnico. Domina todavía —en los países industrializados, incluyendo a los del campo socialista—, mientras dicho progreso técnico señala ya el tipo de producción que, una vez generalizado, habrá de sustituirlo: la automatización.



**LECTURA:
LAS ESTRATEGIAS DE LA
INNOVACIÓN EN MATERIA
DE EDUCACIÓN***

PRESENTACIÓN

Los educadores que ensayan nuevas técnicas se ven castigados con un aumento de trabajo y la desaprobación de sus compañeros. Nosotros deberíamos trabajar con los educadores, tratar de enseñarles a pensar de manera creadora y de manera práctica, lo que implica que el aparato administrativo debería estar conducido para favorecer un clima innovador y éstas son algunas de las ideas que Torsten Husén planteó en este texto y que les permitirán a ustedes los profesores alumnos de esta licenciatura, tener más confianza en sí mismos para arriesgarse a innovar en sus actividades docentes.

El documento se encuentra en la antología compilada por la UNESCO titulada "El tiempo de la innovación" tomo 1, en ella se plantea que en el mundo actual ya se cuenta con los conocimientos y los medios suficientes no sólo para perfeccionar las modalidades, las instituciones y los sistemas educativos, sino también para ideas alternativas diversas a las existentes. Pero al considerar el crecimiento de las necesidades, y con las experiencias adquiridas, es claro que no basta emprender reformas parciales. Es preciso plantear soluciones que transformen los conceptos y las estructuras mismas de la educación.

En esta Antología se analizan los enfoques que se están dando a la innovación de los medios y los sistemas para la enseñanza, considerando el punto de vista de Torsten Husén como importante para ubicarnos como profes-

sores en el papel que nos toca cumplir al emprender innovaciones en el aula o la escuela.

**LAS ESTRATEGIAS DE LA INNOVACIÓN
EN MATERIA DE EDUCACIÓN**

Reformar las actitudes innovadoras

La principal estrategia tendiente a aportar cambios e innovación ha consistido en ejercer una acción *sobre* los educadores, o cuando mucho *para* ellos, pero nunca *con* ellos.

El cambio innovador y creador debe ser introducido por una acción voluntaria y no por la propaganda de expertos o de decretos gubernamentales, aun cuando el sistema de enseñanza esté o no descentralizado. Una gran parte de la resistencia al cambio viene de que nosotros—los expertos, los investigadores o los administradores—les decimos a los educadores que ellos se han equivocado hasta el presente o que deberían seguir nuestros consejos.

¿Por qué no hemos de procurar incorporar a nuestras estrategias innovadoras procedimientos que se apoyen sólidamente sobre las conclusiones de nuestras investigaciones? Tenemos necesidad en particular de agentes apropiados de refuerzo positivo, que recompensen el comportamiento innovador. Hasta ahora, éste ha sido con frecuencia reforzado negativamente: los educadores que ensayan nuevas técnicas se ven castigados con un aumento de trabajo y con la desaprobación de sus colegas; aun el entusiasmo más ardiente ha sido frecuentemente sofocado bajo tales presiones. Al contrario, el sistema de enseñanza refuerza de diversas maneras las actividades y los procedimientos estáticos. No hay necesidad de describir en detalle las fuerzas principales que tratan de mantener este sistema en equilibrio. Los niños no están posibilitados a aprender más que cuando el maestro les "da" alguna cosa. El trabajo escolar está regulado por un horario fijo. Las materias de enseñanza están seccionadas en tareas normalizadas y las tareas suplementarias frecuentemente se dejan como castigo. Los métodos adminis-

*Torsten Husén. "Las estrategias de la innovación en materia de educación", en: UNESCO, *El tiempo de la innovación*, t. 1, México, Sepsetentas, 1975, pp. 11-15.

trativos, aplicados escolar o extraescolarmente, son autoritarios.

El meollo del problema está pues en ayudar a los maestros a organizar el sistema escolar de manera tal que refuerce las actividades innovadoras, la participación creadora y la buena voluntad para someter a examen crítico prácticas consagradas por el uso. Es necesario que las actividades reforzadas que influyen en el comportamiento pedagógico sean objeto de un análisis escrupuloso. ¿Cuáles son entre estos comportamientos pedagógicos los que encomiamos o apoyamos, o los que vituperamos o desalentamos?

La conclusión simple que se obtiene de lo que precede es que el problema de la introducción de innovaciones escolares debe ser encarado, ante todo, sobre el plano local. Nosotros deberíamos trabajar *con* los educadores, tratar de enseñarles a pensar de manera creadora y de manera práctica, lo que implica que el aparato administrativo debería estar concebido para favorecer un clima innovador. Una burocracia estrecha y ávida de poder se transforma fácilmente en una *costra rígida*, que impide los esfuerzos innovadores, sin permitir ofrecer a los educadores, sobre el terreno, los servicios que les son necesarios.

Es evidente que las innovaciones en materia de educación no aparecen automáticamente. Deben ser inventadas, planificadas, instauradas y aplicadas, de tal manera que las prácticas pedagógicas se adapten mejor a los movidos objetivos y a las normas cambiantes de la enseñanza. Un problema mayor se plantea entonces: ¿en qué medida estas transformaciones deberían operarse gracias a actividades ejercidas en el cuadro jerárquico de la formación pública y por mediación de empresas y de agrupaciones privadas? El centro del problema es saber cómo los fines de la innovación se pueden alcanzar más fácilmente y cómo se podría integrar al proceso innovador un grado suficiente de flexibilidad. En los países fuertemente centralizados, el cambio parte de ese núcleo nacional y camina por medio de vías burocráticas. Yo no creo posible limitarse a la iniciativa privada para modificar la organización de un sistema o los procedimientos administrativos y financieros. Los

cambios introducidos en las estructuras escolares de la mayor parte de los países europeos ofrecen un ejemplo típico: las innovaciones de este género deben apoyarse sobre una obligación jurídica y sobre decretos de administración puestos en vigor por la legislación adoptada por el parlamento. Por lo que se refiere a las modificaciones de las técnicas de la enseñanza, ninguna ley, ningún decreto del mundo puede mejorar el contenido y los métodos de la instrucción; ningún inspector puede, en el plano central o en el plano local, tener una acción eficaz. Cualquier influjo real ejercido en la base debería depender de la participación voluntaria; ninguna autoridad oficial puede imponer la cooperación.

Un aparato burocrático no puede aportar modificaciones sustanciales al cuadro orgánico de un sistema de enseñanza, sino que es, por su misma naturaleza, extraño a los cambios creadores relativos a la instrucción en sí. Innovaciones de este género no pueden interferir en un sistema burocrático donde cada cual es responsable frente a su superior jerárquico, y no puede tomar decisiones sin consultarlo, y donde reina la interpretación, el formalismo y la aplicación uniforme de normas de trabajo.

Pero la introducción de nuevas maneras de aprender en la sala de clase exige una delegación *lateral* y no *vertical*, de las actividades *voluntarias* y no *impuestas*: la cooperación y el acuerdo general darán mejores resultados que una estrecha supervisión.

La tesis relativa a los cambios en la base se apoya sobre una concepción optimista del individuo. Pero la empresa pedagógica se funda desde hace mucho tiempo en la teoría de las motivaciones, según la cual los alumnos aprenden porque quieren evitar consecuencias desagradables: tal es una de las múltiples concepciones, en contradicción con lo que la psicología ha descubierto sobre las reacciones de los seres humanos. En mi opinión, existe dentro de cada cual una energía y elementos creadores que son esenciales y que sería necesario utilizar para actuar sobre el proceso innovador. Un diálogo abierto y permanente entre el educador, el alumno y el experto deberían permitir mejorar esas energías.



LECTURA:
**LOS OBSTÁCULOS
 AL PENSAMIENTO
 CREATIVO***

PRESENTACIÓN

Favorecer que el niño y el joven desarrollen su capacidad creativa de acuerdo a su propio ritmo de avance, requiere precisamente de profesores creativos, en primera instancia, que estén dispuestos a cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza y a promover el espíritu creativo de los educados. Este es un planteamiento que se desarrolla en el presente texto, donde se señalan los obstáculos más frecuentes a la creatividad que existen en las escuelas y que regularmente no tratamos de superarlos.

El documento ofrece elementos para replantear la enseñanza en las escuelas a fin de arriesgarse a innovar y a cambiar los modelos cotidianos de enseñanza, sugiere buscar nuevas formas no represivas que favorezcan la creatividad, nos proporciona sugerentes ideas y nos invita a innovar.

El escrito forma parte del libro Creatividad e innovación empresarial, su autor es un conocedor del tema, principalmente en el medio empresarial; la línea que cruza la obra gira en torno a la idea de que la persona innovadora se hace, no nace, por lo que el período escolar es una oportunidad importante para favorecer la capacidad creativa y somos los profesores los que podemos crear las condiciones propicias; para ello tenemos que empezar por innovar nuestras propias prácticas, rutinas y actividades.

*Rafael Oropeza Monterrubio. "Los obstáculos al pensamiento creativo. La educación", en: *Creatividad e innovación empresarial*. México, Editorial Panorama, 1994. pp. 71-74.

LOS OBSTÁCULOS AL PENSAMIENTO
 CREATIVO

La educación

Se quiera o no reconocer, es un hecho comprobable, que la gran mayoría de los seres humanos son poco creativos y mínimamente innovadores. Esto no se debe a falta de capacidad mental sino más bien a la poca motivación que la misma sociedad propicia para desarrollar dichas cualidades. Algunos investigadores sugieren que esto se debe, en gran medida, a los sistemas educativos tradicionales actuales; empezando desde la primaria y terminando en los estudios de postgrado de cualquier universidad.

Estudios llevados a cabo con niños entre los 2 y los 5 años, demuestran que estos infantes son muy creativos y además tienen un grado de inteligencia que ha sorprendido a los mismos investigadores. Se sugiere que esto se debe a que el mundo de estos niños está dominado por los sentimientos, las emociones, la fantasía, etcétera; todo lo cuál es característico del hemisferio cerebral derecho. Un preescolar resuelve sus problemas en forma espontánea y creativa ya que para él no hay patrones preestablecidos de como resolverlos. En este momento el niño ingresa en el jardín de niños. En la mayoría de estos centros se siguen sistemas educativos que promueven la creatividad propia del infante por medio de juegos, canciones, actividades manuales, relación con sus compañeros, etcétera. Una vez concluida esta etapa, el menor ingresa a la escuela primaria y es aquí dónde empieza la debacle en relación a su potencial creativo, debido a que, en la gran mayoría de las escuelas primarias, se siguen planes y programas rígidos y obsoletos cuyo principal objetivo es formar niños pasivos y obediente. Esto lo expresa perfectamente el profesor Linder: "tu debes de adaptarte... esta es la idea básica de cada libro de texto escolar, el mensaje invisible en cada pizarrón. Nuestras escuelas se han convertido en fábricas para la producción de robots".

Por otra parte a los estudiantes, más que enseñarles a pensar se les enseña qué pensar. Este

es el camino erróneo que lleva nuestro sistema educativo ya que se produce un énfasis desmedido en medir el resultado de la llamada "educación". Como opina el profesor Lockhead: "los maestros estamos más preocupados con las respuestas que dan los alumnos que con entender cómo es que la producen".

En relación a la currícula, ésta se basa en cualidades dirigidas al hemisferio izquierdo del cerebro que como ya se explicó, motiva muy poco la creatividad.

La gran mayoría de las escuelas tradicionales basan su "educación" en el fomento de la competencia entre los niños y jóvenes por medio de calificaciones, medallas, estrellitas, premios, y por otro lado regañones, castigos, malas notas, etcétera. Los planes y programas de estos centros de "educación" fueron elaborados en épocas pasadas y por lo tanto no reflejan la vivencia actual del niño. Se dice, muy a menudo, que estos planes y programas se revisan anualmente, sin embargo, esto se hace por medio de correcciones, ampliaciones, revisiones, etcétera del esquema tradicional lógico, oral, secuencial, con lo cuál no hay en realidad un cambio radical de los objetivos principales sino más bien un reacomodo de ellos.

Si todo lo anterior no fuera suficiente para inhibir el potencial creativo de los niños y jóvenes, también se tiene que adicionar el ambiente represivo en el que deben permanecer entre 6 y 8 horas, sentados en un salón de clases mal diseñado, con asientos incómodos y para rematar, escuchando la aburrida perorata de maestros poco motivados por su rutinaria labor.

Después de todo lo anterior es verdaderamente sorprendente que aún se encuentren niños y jóvenes creativos en nuestra sociedad, los cuales han podido sobrevivir, quién sabe como, a las condiciones ya escritas.

Pudiera pensarse que en las grandes y prestigiosas universidades se promueve y fomenta la creatividad, sin embargo esto está bastante lejos de la realidad, sobre todo en nuestro país. El típico estudiante universitario mexicano tiene como principal preocupación el "pasar" el examen correspondiente sin preocuparse si en

realidad aprendió o no la materia en cuestión. Dicho examen está basado tanto en notas que dicta el maestro en clases como en algún tipo de libro de texto, en el mejor de los casos. Los problemas y las preguntas que se resuelven en clases y en los exámenes son de los llamados "problemas tipo" y preguntas "patrón" que en otras palabras significa verdaderas "recetas de cocina" perfectamente estructuradas para que el estudiante, siguiendo al pie de la letra las instrucciones de su profesor, pueda resolver el problema o contestar las preguntas sin mucho esfuerzo. Para el maestro esto le facilita mucho "evaluar" a los alumnos ya que las respuestas, tanto a los problemas o las preguntas son únicas —convergentes— con lo cuál hasta una computadora programada adecuadamente, puede fácilmente calificar a los estudiantes. Lo triste de todo lo anterior es que si en un examen se hace algún cambio en el planteamiento del problema, que no se haya visto en clase, el estudiante seguramente que se verá en serias dificultades para resolverlo y si por otra parte se le pide que él mismo plantee un problema y lo resuelva, se siente completamente perdido por que no está acostumbrado a hacerlo. Lo peor de todo esto es que en la vida real lo que se necesita es exactamente lo que los estudiantes no aprenden en las universidades, es decir, encontrar problemas y resolverlos en forma creativa e innovadora.

Otro de los problemas de los sistemas educativos actuales es que estos están diseñados para motivar al estudiante en forma externa, es decir que estos tienen que estudiar para así evitar un castigo en forma de una mala nota, una baja calificación, repetición del curso, etcétera o para obtener una recompensa tal como una buena calificación, un premio, aprobación del curso, etcétera. Estas motivaciones externas están opuestas a las motivaciones internas como son el aprender por el placer que ello provoca independientemente de si existe recompensa o no.

Siendo la creatividad un proceso mental interno, es por lo tanto motivada por estímulos internos y desmotivada cuando se trata de forzar por medios coercitivos de castigo o recompensa material.



Prueba tangible de lo anterior son todos los artistas y los científicos que a pesar de estar muy mal recompensados, económicamente, siguen existiendo y produciendo tantas obras de arte como trabajos científicos de gran calidad, debido a que su motivación es interna.

Así se podrían seguir señalando más ejemplos de como a medida que los niños y los jóvenes avanzan en su "educación" su creatividad va disminuyendo sin embargo esto ya no es necesario porque con los ejemplos anteriores basta.

Muchos investigadores han propuesto alternativas para tratar de resolver este grave problema, sin embargo sus ideas no han sido tomadas en cuenta por aquellos encargados de la elaboración de los planes y programas de estudio, es por eso que se han formado escuelas particulares del tipo Montessori, Freinet, Summer Hill, etcétera; en dónde el niño y el joven ve motivada su capacidad creativa, de acuerdo a su propio ritmo de avance.

Una de las principales causas por las cuales este tipo de ideas revolucionarias no han sido tomadas en cuenta por las autoridades educativas oficiales, es que el establecimiento de ellas requiere precisamente profesores creativos, en primera instancia, que estén dispuestos a cambiar el enfoque tradicional de la enseñanza y a promover el espíritu creativo de los educandos. Sin embargo este cambio y la generación de estudiantes y adultos creativos e inteligentes pudiera causar problemas sociales e inconvenientes para el sistema político mexicano.

Para resumir se puede decir, que la educación tradicional por la que todos tenemos que pasar no estimula ni mínimamente la creatividad de los educandos, por lo cuál se hace indispensable un cambio radical en los planes y programas de estudio si se quiere que los actuales estudiantes y futuros empresarios sean creativos e innovadores para que enfrenten airoosamente los retos de la apertura comercial.



TEMA 2. *El ciclo de un proyecto de innovación docente*

LECTURA: EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EL CAMBIO DE GRUPO O ESCUELA*

PRESENTACIÓN

El autor del documento, es el profesor de la Academia de Educación Básica y de "La Escuela como Centro de Investigación", grupo de profesores que considera a su práctica docente como objeto de estudio y transformación, proyecto que se desarrolla entre escuelas de Educación Básica del Estado de Hidalgo y la Unidad UPN Ajusco.

Con la experiencia de más de 7 años de desarrollar proyectos de investigación en las escuelas con los profesores, el autor plantea las respuestas a los problemas que se presentan al cambiar de grupo o de escuela, cuándo se pueden resolver y cuándo no.

Una de las confusiones que generalmente se presenta es la de plantear un problema muy específico y delimitado; sin un previo diagnóstico al iniciar la investigación, en lugar de plantear una problemática más general que requiera seguir todo un proceso de construcción para aclararla, profundizar en ella y llegar a un diagnóstico y con base en todo este proceso llegar a plantear el problema.

Partir de un problema muy delimitado sin conocerlo previamente, lleva al profesor no sólo a cambiar de grupo o de escuela, sino de problema, pero sin acabar de entender la situación; con lo que frecuentemente quiere cambiar de investigación y la confusión es muy grande. Es más aconsejable iniciar por

problemáticas generales, que aunque al principio están oscuras y borrosas en el proceso se aclararan y el cambio de grupo o escuela en las primeras etapas es lo que menos interesa.

EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y EL CAMBIO DE GRUPO O ESCUELA

Si seguimos el proceso de construcción del diagnóstico pedagógico de la problemática significativa de la práctica docente, después planteamos el problema, diseñamos la alternativa que responde al problema, llevamos a cabo esa alternativa, hacemos su seguimiento y evaluación, para llegar a conclusiones que presentaremos como una propuesta: nos damos cuenta que es un proceso largo y continuo, que como es natural, nos llevará a trabajar de manera reflexiva y sistemática por varios años, con el fin de contribuir a la transformación de la práctica docente y elevar nuestro desarrollo profesional como docentes.

Si la investigación se desarrolla en ese proceso prolongado, es muy posible que durante todo ese tiempo, cambiemos de grupo y en algunos casos hasta de escuela. Quizás pensemos que esta situación de cambio nos causará problemas, porque entonces necesitaremos cambiar también de problemática y volver a empezar el trabajo, lo que impide avanzar satisfactoriamente. La situación sin embargo, no se puede plantear en estos términos, analicemos por qué.

Cabe aclarar que en este documento, cuando hagamos mención a cambio de grupo escolar, de escuela, de zona o de región, lo haremos con la expresión única de cambio de grupo de trabajo, con la cual, nos referiremos a todas esas variaciones, con el fin de no utilizar tantos términos y así poder comprender la variedad de cambios que se pueden dar.

* Marcos Daniel Arias Ochoa. *El desarrollo del proyecto e innovación docente y el cambio de grupo o escuela*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995 (mecanograma). pp. 1-9.



El cambio de grupo de trabajo en la construcción del diagnóstico pedagógico de la problemática docente

La cuestión importante está es cómo concebimos la problemática docente: hay quien la puede concebir como un problema específico dado, delimitado, que no puede cambiar, que se da sobre una muestra seleccionada, representativa y con una serie de características donde elegimos rigurosamente la edad de los alumnos, su grado de estudios, el sexo, alimentación, lugar, nivel de inteligencia, cantidad, tamaño, etc. Lo que implica que si se cambia de grupo de trabajo, todas estas características no se pueden volver a reunir y por lo tanto, hay que empezar de nuevo.

En el Eje Metodológico no se concibe de esta manera a la problemática docente, no es un problema específico, sino una dificultad amplia en la que se necesita profundizar para construir poco a poco el problema mediante el diagnóstico. Aquí concebimos la problemática docente como una situación conflictiva amplia, que se está dando en el grupo de trabajo donde prestamos nuestros servicios, con características que nosotros no podemos escoger.

No se circunscribe a un asunto específico y particular, sino a una problemática sobre toda una área sustantiva de la práctica docente, que nos perturba, causa dificultades y donde una vez que la comprendamos, se podrán establecer varios problemas de los que elegiremos sólo uno. Esta problemática general, al principio incluso la tenemos borrosa e imprecisa, no la alcanzamos a precisar con claridad, más conforme avanzamos en su problematización podemos comprenderla mejor y poco a poco especificar distintos problemas a su interior.

Partimos para su conocimiento de las primeras intuiciones y nociones vagas que tenemos de la problemática, de los síntomas que observamos, con lo que enunciamos y buscamos algunos elementos teóricos para entenderla mejor, la ubicamos contextualmente, para una vez que se profundizó en su conocimiento, hacer su diagnóstico. La problemática la fuimos y segui-

remos aclarando conforme comprendamos sus diferentes dimensiones y las interacciones que hay entre ellas, para llegar al quinto curso y plantear alguno de los varios problemas que se encuentran en ella.

Si hay cambio de año escolar, de grupo o de escuela, este proceso de construcción de la problemática, que va de las nociones vagas sobre de ella, hasta la comprensión y claridad de la misma y sus diferentes dimensiones ¿se verá seriamente afectado?, ¿tendremos que empezar de nuevo?. En los casos de Orizaba y Zongolica, Veracruz, algunas problemáticas de los profesores brevemente enunciadas son :

- Problemas de escuela unitaria respecto a atender varios grupos simultáneamente.
- Resistencia lingüística en lengua náhuatl.
- Ausentismo escolar en preescolar y primaria.
- Bajo rendimiento o aprovechamiento escolar en preescolar y primaria : y
- Desorganización en algunas escuelas primarias.

Si consideramos que el proceso de problematización o de construcción del diagnóstico de cada una de estas problemáticas se lleva varios semestres ¿el cambio de año escolar, de grupo o de escuela, afectará seriamente ese proceso de construcción?, o más bien ¿puede contribuir a su enriquecimiento?, ¿la problemática, el contexto y la teoría trabajados, se modificarán radicalmente por el cambio?

Nosotros consideramos que esos cambios son naturales y que no afectan sensiblemente a la problemática docente general que se investiga, sino más bien la enriquecen: por que las problemáticas docentes de los profesores de Orizaba y Zongolica, no desaparecen por cambiar de año escolar; el cambio nos hace pensar cómo se da la problemática en el nuevo grupo, con otros o los mismos niños, en esa escuela o en otra escuela cercana de similar contexto: cuáles son sus semejanzas y diferencias con la situación anterior, etc.; incluso esta información ofrece mayores elementos para comprender la problemática.

Recordemos que estamos en el proceso de examen y construcción de la problemática y su

diagnóstico, que las situaciones transitorias o efímeras que pueden modificarse de un momento a otro, influyen pero no determinan la esencia de la dificultad, por lo cual, hay que saber tomarlas en cuenta en su justa dimensión; a fin de que las problemáticas generales se aclaren conforme profundicemos en su conocimiento.

Hay que considerar además, que la problemática no está estática, porque las situaciones complejas, inciertas, conflictivas y contradictorias que se están dando a su interior, sufren modificaciones también; en estos términos, pensamos que los cambios no radicales, nos permitirán conocer variantes, peculiaridades e interacciones diversas de la problemática; tener además, nuevas miradas, ajustes, ratificaciones o rectificaciones de las apreciaciones a las que lleguemos, para enriquecer el proceso de problematización y tener mayor claridad. El seguimiento de la problemática de un grado a otro, o en distintos grupos del mismo grado, favorece el proceso.

Podemos entender entonces, que la investigación se hace sobre una problemática que se está dando en el grupo de trabajo al que pertenecemos, que durará varios años para realizarse completa; que los grupos de trabajo tienen características que nosotros no podemos seleccionar y que los cambios de grado o escuela son normales y no afectan radicalmente el momento de la investigación en el que nos encontramos (diagnóstico pedagógico); más bien debemos aprovechar esos cambios para enriquecer la comprensión de la dificultad y tener presente que implican hacer ajustes a la investigación.

Desde luego que la situación de cambio no puede durar todo el desarrollo de la investigación, sino que llegará el momento en que no podrá haber cambios, porque el nivel de avance del proceso no lo permite.

Del planteamiento del problema a la evaluación de la alternativa y el cambio de grupo o escuela

Para culminar el diagnóstico pedagógico, al plantear el problema y elaborar la alternativa,

hay que procurar evitar los cambios, porque pueden afectar el avance de los trabajos que realizamos, en mayor o menor medida. En estos momentos de la investigación, necesitamos especificar el grupo de trabajo, el lugar y el tiempo de realización; porque se necesita esta información para plantear el problema, elaborar la alternativa de solución, aplicarla y evaluarla en un grupo de trabajo determinado.

En el caso de los profesores Gregorio Salguero Galván y Alfredo Ramírez Méndez, de la región de la Huasteca Hidalguense en las escuelas cercanas a Huejutla, Hidalgo, hicieron su diagnóstico pedagógico sobre la enseñanza de la lecto-escritura en español en primero y segundo grados de primaria, durante 1993 y principios de 1994, entre mayo y agosto de ese mismo año, elaboraron su respuesta alternativa al problema, que empezaron a desarrollar a partir de septiembre de ese año escolar en los primeros grados de sus escuelas respectivas.

Como proyecto de investigación tenía estos requerimientos, ellos tuvieron la precaución de con anticipación, solicitar a las autoridades correspondientes la autorización para trabajar con los primeros grados de sus escuelas, en el curso escolar 1994-1995, a fin de que su investigación no tuviera contratiempos.

En estos casos, es necesario prever la escuela, los tiempos, recursos y grupos donde se desarrollará la investigación, porque aquí sí, los cambios invalidan los resultados del proyecto de investigación o implican detener el trabajo, analizar las nuevas condiciones, hacer las modificaciones y ajustes necesarios, lo que ya no es recomendable.

Al plantear el problema, elaborar la respuesta alternativa, llevarla a cabo y hacer su seguimiento y evaluación, no podemos hacer cambio de grupo de trabajo, porque afectamos el proceso de investigación, una vez desarrollados estos momentos del proyecto, con algunas consideraciones puede haber cambios en el grupo de trabajo, pero el proceso ya no se verá seriamente afectado.

Parte de nuestro trabajo entonces, será prever el desarrollo de la investigación, en toda su



extensión, planear cuándo podemos aceptar cambios o cuándo no.

Necesitamos también prever que no existen cambios radicales que afecten sensiblemente al proceso que llevamos a cabo. Cambios radicales, son aquellos donde cambiamos de funciones, de zona rural a una urbana o de un estado a otro del país; porque esto sí afecta la investigación, aunque se puede superar, pero con más trabajo.

En caso de que exista este tipo de cambios radicales, se requerirá hacer serios ajustes a los avances desarrollados (tampoco se trata de volver a empezar), estos ajustes serán mayores o menores, dependiendo de lo radical del cambio; porque las problemáticas significativas de la práctica docente, no desaparecen porque nos cambiemos de escuela o región (que bueno sería que por ese motivo desaparecieran); en nuestro nuevo puesto estas dificultades también se presentan con variantes y modalidades que son las que hay que tomar en cuenta, para adecuar los avances de la investigación a las nuevas cir-

cunstancias; porque recordemos que el propósito es dar respuesta al problema significativo de nuestra docencia y desarrollarnos profesionalmente.

Un caso extremo es que se quiera cambiar de problemática ya muy avanzado el proceso, que se piense desarrollar en un contexto distinto al original y con funciones diferentes a las iniciales; porque aquí sí habría cambios demasiado radicales, donde tenemos que valorar entre volver a empezar la investigación o proseguir con el trabajo para acreditar los cursos que nos faltarán y no aceptar el cambio.

Desde luego que esto ya no forma parte del proceso natural de la docencia, ni de la investigación, ni de la licenciatura; sino de situaciones aisladas de tipo personal, que pueden perturbar por convenir a los intereses de determinados estudiante-profesor, aunque afecten sus estudios de la Licenciatura. La decisión se puede tomar en un sentido o en otro, pero con conocimiento de las consecuencias que ello implica.

ELECCIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE



PRESENTACIÓN

Para decidir el tipo de innovación docente más apropiado al problema, necesitamos conocer estos proyectos, analizarlos, compararlos, adecuar el que corresponda a nuestro problema; tener los elementos suficientes sobre ellos para decidir cuál es el que vamos a llevar a cabo en nuestra investigación.

Los textos que componen esta tercera unidad ofrecen elementos sobre estos tres proyectos, incluso se presentan casos concretos que nos ilustran sobre ellos. Los textos que se presentan se centran en el tema de la unidad: el proyecto apropiado al problema planteado, y les sirven como apoyo para que definan cuál es el que van a desarrollar; hay que considerarlos no como recetas de cocina que se deben seguir al pie de la letra, sino como orientaciones generales que podemos adecuar conforme al problema planteado.

No se ponen más textos en este tema y en los otros dos, porque es importante sistematizar los avances del proyecto llevados a cabo en los cursos anteriores y el presente, de ahí que también hay que dedicarle tiempo y espacio a esta actividad, a fin de concluir el curso con la elección del proyecto y con la sistematización de los avances que ya se realizaron en la primera fase del mismo.

TEMA 2. *El proyecto apropiado al problema planteado*

LECTURA: EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE*

PRESENTACIÓN

El texto pretende dar elementos a los profesores-alumnos que desarrollen este proyecto, para que lo construyan, apliquen, evalúen y concluyan; ofrece un panorama general del proyecto y la forma de elaborar cada una de sus fases y componentes.

Empieza el escrito con una conceptualización sobre el proyecto pedagógico de acción docente, orienta sobre quienes lo elaboran y con qué criterios; para después explicar sus

fases y cada uno de sus componentes; desde la elección del proyecto hasta la elaboración del informe final, pasando por el diagnóstico, la elaboración de la alternativa, su aplicación, evaluación y conclusión. Termina con una reflexión sobre la formación que se adquiere al desarrollar un proyecto de esta naturaleza y con bibliografía que habrá que leer si se quiere ampliar y profundizar en este tipo de proyecto.

El documento es de lectura obligada para quienes desarrollan este tipo de proyecto en la licenciatura, esta es su tercera versión y pasó por el análisis y cuestionamiento en primer lugar de los profesores que formamos el grupo de diseño del Eje Metodológico de la Licenciatura y de una consulta a nivel nacional, de donde se recogieron innumerables recomendaciones que de una u otra forma mejoraron el escrito.

Cabe hacer notar también, que el texto es uno de los resultados de la experiencia de más de

*Marcos Daniel Arias. *El proyecto pedagógico de acción docente*. México, UPN, 1985 (mecanograma). pp. 1-42

siete años del autor con profesores de Educación Básica de escuelas del Estado de Hidalgo, donde conjuntamente con los profesores se desarrollan proyectos de esta naturaleza en: "La escuela como centro de investigación", grupo de profesores que considera a su práctica docente como objeto de estudio y transformación. Unidad UPN Ajusco y colectivos de Escuelas de Educación Básica del Estado de Hidalgo.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

Ya no somos los heroicos misioneros apóstoles de los años de 1930, ni somos los burócratas federales que esperan la orden para obedecer y reproducir modelos y contenidos escolares; entonces ¿quiénes somos?

Somos profesionales de la educación que ejercemos nuestro trabajo a través de la docencia e investigación, con proyectos pedagógicos que llevamos a cabo en el aula y las escuelas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de nuestros alumnos y al mismo tiempo con ello, perfeccionar nuestra profesión docente.

El proyecto pedagógico de acción docente, forma parte como contenido, del curso "Hacia la Innovación" que se encuentra a la mitad de la Licenciatura en Educación y es uno de los tres tipos de proyectos de los que ustedes estudiantes-profesores seleccionarán el apropiado a la problemática que es de su interés investigar.

Al llegar a este nivel de la licenciatura, entendemos que ustedes ya problematizaron su ejercicio docente e hicieron el diagnóstico pedagógico de la problemática más significativa que enfrentan; con lo que se puede afirmar que en realidad ya llevan un buen avance de su proyecto pedagógico de acción docente, ya que este se construye con los antecedentes anotados, el planteamiento del problema que también ya construyeron y la alternativa de innovación que es lo que les faltaría solamente para contar con su proyecto ya terminado.

Construido el proyecto, se hará su aplicación en el o los grupos escolares correspondientes y si-

multáneamente se desarrollará su seguimiento y evaluación, para concluir en el octavo nivel de la Licenciatura, con una propuesta de innovación de su ejercicio profesional que reúna las características académicas necesarias; con lo que al final de la carrera; contarán con un documento que dará cuenta de todo el proceso desarrollado.

El presente documento pretende ofrecerles orientaciones generales para que desarrollen el proyecto pedagógico de acción docente, desde su conceptualización hasta su conclusión, a fin de aportarles una visión general de todo el proceso y facilitarles su construcción.

I CONCEPTUALIZACIÓN

¿Qué es?

El proyecto pedagógico de acción docente se entiende como la herramienta teórico-práctica en desarrollo que utilizan los profesores-alumnos para:

- Conocer y comprender un problema significativo de su práctica docente;
- Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela;
- Exponer la estrategia de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa;
- Presentar la forma de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación, para su constatación, modificación y perfeccionamiento; y
- Favorecer con ello el desarrollo profesional de los profesores participantes.

El proyecto pedagógico de acción docente, nos permite pasar de la problematización de nuestro quehacer cotidiano, a la construcción de una alternativa crítica de cambio que permita ofrecer respuestas de calidad al problema en estudio.

El proyecto pedagógico, en cuanto que pretende con su desarrollo favorecer la formación tanto de los alumnos de preescolar o de primaria a quien va dirigido, como la de los estudiantes-profesores de la Licenciatura; porque en su realización pone énfasis

en buscar una educación de calidad para ambos, mediante el vínculo de la relación pedagógica existente entre los elementos involucrados en la problemática de la práctica docente objeto de estudio del proyecto (perspectivas, dimensiones, aspectos, sujetos, etc.), con miras a ofrecer a los educandos no sólo información o instrucción, sino una formación más integral, válgame decir, más pedagógica.

Es pedagógico también porque ofrece un tratamiento educativo y no sólo instruccional a los problemas que enfatizan la dimensión pedagógica de la docencia; es decir, en los problemas que centran su atención en: los sujetos de la educación, los procesos docentes, su contexto histórico-social, así como la prospectiva de la práctica docente; por lo que ese tipo de proyecto, no tratará los problemas donde se acentúe la dimensión de la gestión escolar, ni los que enfatizan centralmente la dimensión de los contenidos escolares (una mayor explicación sobre el objeto de estudio de cada uno de los tipos de proyecto de la Licenciatura, se encuentran en la Guía del Estudiante, Unidad III, tema *Las dimensiones de la práctica docente*).

El proyecto pedagógico es de acción docente, porque surge de la práctica y es pensado para esa misma práctica, es decir, no se queda sólo en proponer una alternativa a la docencia, ya que un criterio necesario para ese tipo de proyecto, es que exige desarrollar la alternativa en la acción misma de la práctica docente; para constatar los aciertos y superar los errores, se requiere que la alternativa pensada en ese tipo de proyecto, valide su nivel de certeza al aplicarse en la práctica escolar misma.

En estos términos, el proyecto pedagógico de acción docente ofrece una alternativa al problema significativo para alumnos, profesores y comunidad escolar, que se centra en la dimensión pedagógica y se lleva a cabo en la práctica docente propia.

¿Quiénes elaboran y desarrollan el proyecto pedagógico de acción docente?

Este proyecto se desarrolla por el alumno o alumnos de la Licenciatura involucrados en el

problema del estudio con su o sus colectivos escolares. Esto es:

Puede ser que un alumno-profesor de la Licenciatura sea el promotor y responsable de los trabajos con su grupo escolar, aquí es deseable que se involucren algunos elementos más o incluso todos los profesores de la escuela a través de las sesiones del Consejo Técnico y algunos o todos los padres de familia del grupo de alumnos.

El criterio no es que a mayor número de personas involucradas sea mejor el proyecto, sino que los participantes se organicen bien, se identifiquen y puedan llegar a consensos sin dificultades, aunque sean pocos; incluso puede ser que sólo participe el estudiante-profesor con sus alumnos, debido a que las condiciones no son favorables para que participe un colectivo más grande. El criterio en todo caso es contar con opiniones y colaboración de la comunidad educativa aunque sean mínimas.

También pueden constituirse colectivos escolares con dos o tres estudiantes responsables que tratan un mismo o muy semejante problema, lo que llevaría a elaborar proyectos de mayores dimensiones que involucran mayores dificultades en su realización porque en el caso de varios colectivos escolares, se realizará el diagnóstico y la aplicación de la alternativa, en cada uno de esos colectivos.

Un requisito para desarrollar este proyecto, es que los profesores-alumnos estén involucrados en el problema, porque son los que mejor lo conocen y saben los recursos y posibilidades que tienen para resolverlo, en virtud de que lo están viviendo en su misma práctica.

¿Cuáles son los criterios básicos para el desarrollo de este proyecto?

Además de los criterios ya expresados con anterioridad, consideramos que son importantes los siguientes:

- El proyecto pedagógico de acción docente con pretensiones de innovación, se inicia, promueve y desarrolla por los profesores-alum-



nos en su práctica docente. Ellos promueven la participación del colectivo escolar donde laboran, de manera que los involucrados analicen, dialoguen, propongan la alternativa y se comprometan a llevarla a cabo en su comunidad escolar.

- El proyecto pedagógico de acción docente se construye mediante una investigación teórico-práctica, preferentemente de nivel micro, en uno o algunos grupos escolares o escuela; es un estudio de caso, con una propuesta alternativa, cuya aplicación se desarrollará en corto tiempo (máximo ocho meses), para llegar a innovaciones más de tipo cualitativo que cuantitativo.

Es necesario aclarar que no es un proyecto amplio, ambicioso, macro: no tiene pretensiones de generalización, ni de grandes transformaciones educativas y sociales, aunque es posible que como excepción algunos estudiantes puedan lograr grandes transformaciones, pero esto no será la regla.

- El criterio de innovación de la práctica docente propia, consiste en lograr modificar la práctica que se hacía antes de iniciar el proyecto, se trata de superar lo diagnosticado previamente, con la perspectiva de que si logramos innovar lo referente al problema tratado, poco a poco modificaremos otros aspectos y con el tiempo llegaremos a transformar nuestra docencia. Si este proceso a su vez lo realizan organizadamente otros profesores, no estará lejos el día en que la educación que ofrecemos en nuestras escuelas públicas se elevará y por consecuencia también, la formación de nuestros ciudadanos y nosotros mismos.
- El soporte material del proyecto no puede ser de gran alcance, si consideramos los recursos económicos con que contamos los profesores, por lo que debemos tomar en cuenta los recursos disponibles y las condiciones existentes para llevar a cabo el proyecto. En este sentido recomendamos estimular las iniciativas tendientes a buscar condiciones materiales y académicas dignas de los maestros, para que los profesores podamos armonizar-

las con nuestros intereses profesionales; de tal manera que sea posible desarrollar investigaciones sin contratiempos.

- No hay esquemas preestablecidos para elaborar el proyecto, ni recetas, ni modelos a seguir, el proyecto responde a un problema específico que no tiene un modelo exacto a copiar, ni se encuentra su esquema preestablecido en el portafolio del asesor, o en algún libro; hay eso sí una serie de orientaciones que nos sirven como guía o referentes (como puede ser este documento), pero son los profesores-alumnos los que lo construyen de manera congruente, con sus referentes y saberes propios y los que se puedan apropiarse críticamente; es decir, lo crítico podría destacarse al detectar o descubrir las incongruencias entre los referentes concretos que estamos conociendo y los saberes que sobre ellos ya tenemos.
- Se concibe como un proceso en construcción. No se trata de que hasta que el estudiante tenga todos los elementos se conforme el proyecto o hasta que se tenga el proyecto se empiece a actuar en la práctica docente.

Se trata más bien, de empezar a actuar al ir construyendo el proyecto; y esta primera aproximación contrastarla con nuestro quehacer cotidiano y con los diversos saberes que ofrece la Licenciatura en sus dos áreas; de tal manera que este proceso de contrastación y reconstrucción, nos lleve a la estructuración de un buen proyecto, trabajando desde y para la práctica docente propia.

- Para elaborar el proyecto, se retoma el diagnóstico pedagógico que se elaboró en los cuatro primeros cursos de la Licenciatura y el planteamiento del problema, para de ahí surjan las principales líneas de acción que conforman la alternativa, la que se enriquecerá mediante su constante contrastación con la práctica docente misma y con los saberes teóricos, metodológicos y pedagógicos que ofrecen particularmente los cursos del área específica.

El proyecto pedagógico de acción docente requiere de creatividad e imaginación pedagógica.



ca y sociológica. Si partimos de un conocimiento profundo de la situación propia y consideramos que los profesores tenemos talento, iniciativa y compromiso con la educación y los niños, pensamos que podemos construir proyectos innovadores con cierto grado de originalidad. Una clave para ello consistiría en procurar no dar por establecida o dada ya la realidad docente sin más, así como las concepciones sobre ella; convendría, quizá considerarla como un proceso amplio al cual contribuimos a darle sentido y orientación.

Pensamos que los profesores también tenemos sensibilidad pedagógica que estamos en posibilidad de desarrollar para crear e imaginar nuevos escenarios educativos. Una idea que podemos trasladar a nuestro quehacer, es la expresada de manera literaria por Germán Montalvo, misma que en seguida se presenta, meditémosla.

LA CREATIVIDAD

“Lo espiritual en lo cotidiano, es la creatividad, venimos de una concepción que da vida y por lo tanto, la Creatividad nos acompañará siempre.

Existe un estrecho paralelismo entre la palabra Creatividad y nuestro singular modo de ver las cosas, pero sobre todo expresarlas. En un país como el nuestro lleno de una gran sensibilidad, el sólo hecho de salir a la calle nos proporciona cualquier cantidad de imágenes con creatividad. Un bellissimo ejemplo es el cuadro de Olga Costa “La vendedora de frutas” 1951, imágenes como ésta nos encontramos frecuentemente en los mercados de México, porque los vendedores de fruta día con día tan sólo al partir una sandía, una papaya, en zig-zag o hacer una pirámide con las manzanas o aguacates, están siendo creativos.

Nuestra herencia cultural nos mueve, con esa intuición que tenemos, a ser creativos por naturaleza. Para muestra baste contemplar la extraordinaria artesanía mexicana.

En especial pienso que la Creatividad en los mexicanos, estará acompañada de esa enorme capacidad de improvisación y espontaneidad que tenemos y mencionaré solamente algunos símbolos creativos de nuestra cultura popular, ¿quién no ha visto un cochecito de carreras, al que se le coloca un globo en la parte trasera y que al desinflarse sale disparado produciendo un ruido similar al de los autos de carreras de verdad?

En general todos somos creativos, pero en un país como el nuestro, es importante utilizar esta sensibilidad para mejorar nuestro entorno. Respecto a los diseñadores, se puede ser creativo, muy bueno para cobrar, pero muy malo para diseñar... los hay.

Germán Montalvo

Para enriquecer aún más nuestro conocimiento sobre los criterios para desarrollar el proyecto pedagógico de acción docente, se puede consultar en la Unidad II de la Guía de Estudiante el contenido de los siguientes temas:

- La innovación de la práctica docente propia desde los profesores en servicio; y
- Características del proyecto de innovación docente.

Así como analizar el esquema que sobre “El Proyecto Pedagógico de acción docente” les presentamos.

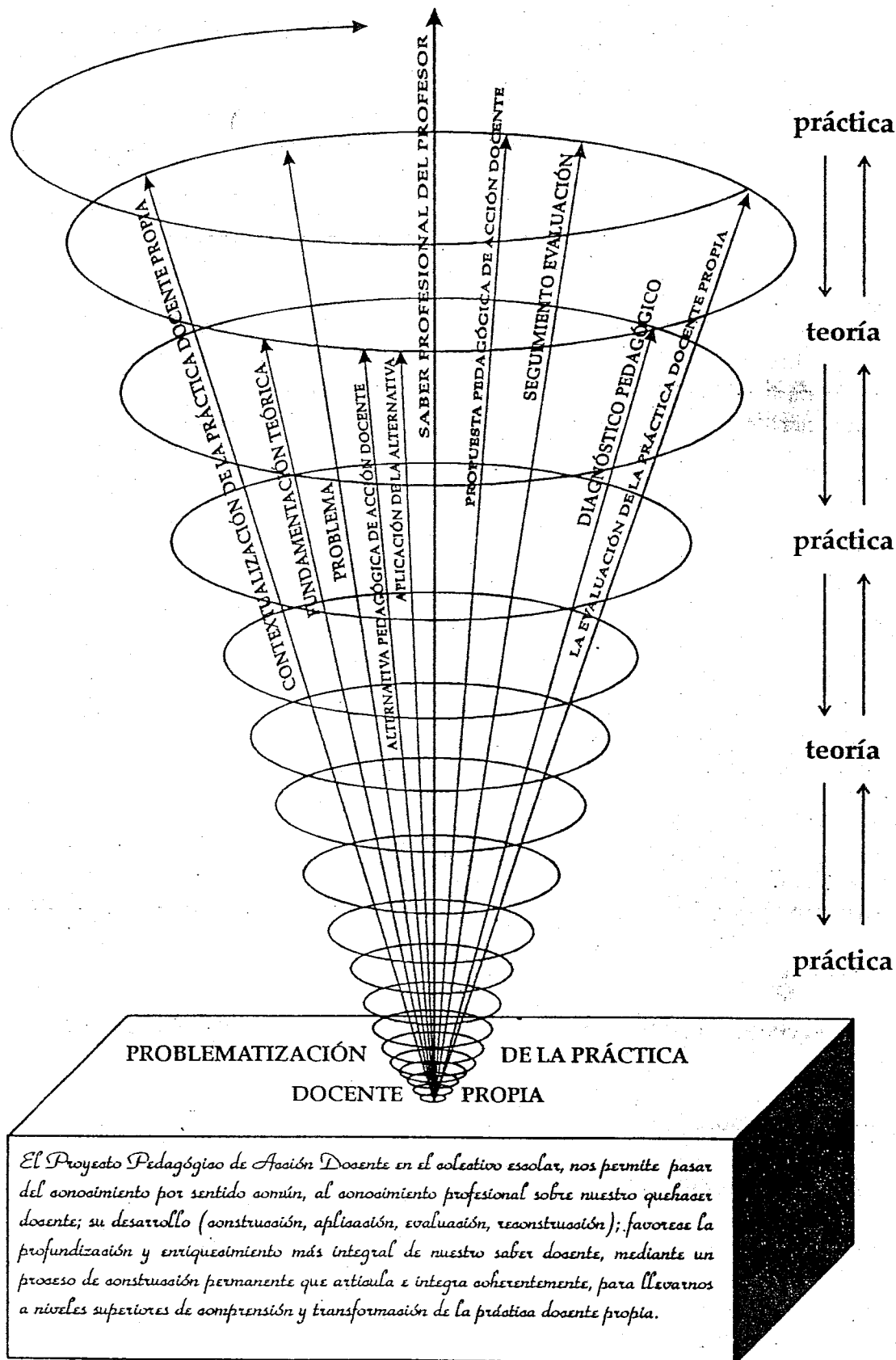
II FASES DEL DESARROLLO DEL PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE

¿Cuáles son las fases que comprende el desarrollo de este proyecto?

Uno de los criterios para desarrollar el proyecto que indicamos con anterioridad fue precisamente que no hay esquemas preestablecidos que se sigan como recetas de cocina, de manera lineal; sino más bien una serie de orientaciones que nos sirvan como guía para construir y llevar a cabo el proyecto.



EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE. Marcos D. Arias O. 1995. UPN



EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE



En esta segunda acepción de orientación y guía, es que hemos acordado establecer cinco grandes fases que comprende el desarrollo del proyecto, a fin de seguir didácticamente una secuencia que nos de orden y no nos permita perdernos en el proceso. Sin embargo, en lo particular y de acuerdo al problema objeto de estudio, ustedes pueden hacer los ajustes, modificaciones y cambios que consideren apropiados, para desarrollar su proyecto con la mayor congruencia posible, sin reduccionismos y simplificaciones que distorsionen el trabajo.

En la siguiente hoja les presentamos un esquema con las fases y componentes del proyecto, para que tengamos una idea global de todo proceso y enseguida anotamos las cinco fases más importantes, ellas son:

- 1.- Elegir el tipo de proyecto.
- 2.- Elaborar la alternativa del proyecto.
- 3.- Aplicar y evaluar la alternativa.
- 4.- Elaborar la propuesta de innovación.
- 5.- Formalizar la propuesta de innovación.

III COMPONENTES DE LAS FASES DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

¿Cómo se integra cada una de las fases de este proyecto?

Para desarrollar la fases de este proyecto necesitamos construir cada uno de los componentes de las mismas; así tenemos:

1.- ELEGIR EL TIPO DE PROYECTO APROPIADO.

De los tres tipos de proyecto que ofrece la Licenciatura, es preciso elegir el más apropiado al problema significativo de nuestra práctica docente; para el caso de este proyecto en su primera fase requerimos:

A) Problematizar la práctica docente que realizamos;

- B) Conceptualizar los tipos de proyecto que ofrece el eje metodológico; y
C) Elegir el proyecto más apropiado al problema de nuestra práctica docente

¿Qué es problematizar nuestra práctica docente?

Problematizar es el proceso de cuestionamiento e interrogación del quehacer docente, que va de las dificultades oscuras y borrosas que alcanzamos a percibir en el aula o la escuela: a su examen, análisis y debate que nos permita elegir la más significativa, misma que necesitamos cuestionar e inquirir sobre la forma en que se esté dando en la práctica docente. Problematizar entonces es evaluar en nuestra realidad, la forma en que se da la problemática, profundizar teórica y contextualmente en el conocimiento de la misma, analizarla en sus diferentes dimensiones y elementos, a fin de ilustrarnos sobre ella, clarificarla, comprenderla y delinear sus perspectivas: lo que nos llevará a construir el problema central que nos agobia, así como concebir una respuesta de calidad a la misma.

Problematizar es el proceso que va desde identificar las dificultades oscuras y borrosas que en un primer momento percibimos en nuestra actividad docente, pasa por la construcción del diagnóstico pedagógico sobre una de las problemáticas, hasta llegar a la construcción del planteamiento de un problema docente significativo. En el Eje Metodológico esencialmente se realiza esta problematización, desde el examen del saber del profesor en el curso del primer nivel de la Licenciatura, hasta el planteamiento del problema que se realiza en este curso del quinto nivel de la misma y se ha enriquecido con las aportaciones de los diferentes cursos que en cada nivel se han llevado.

La problematización se hace fundamentalmente mediante la construcción del diagnóstico pedagógico, que pretende estudiar en sus diferentes dimensiones la problemática docente seleccionada para estar en condiciones de comprenderla, plantear el problema significativo y una alternativa que le de respuesta.

FASES Y COMPONENTES DEL PROYECTO

FASES		COMPONENTES	
DESARROLLO DEL PROYECTO	1.- ELECCIÓN DEL TIPO DE PROYECTO APROPIADO	DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA DOCENTE PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA B) ELECCIÓN DEL PROYECTO	A) PROBLEMATIZACIÓN CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO
	2.- ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN	A) RECUPERACIÓN DE LOS ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES PERTINENTES. B) ESTRATEGIA DE TRABAJO C) PLAN PARA LA PUESTA EN LA PRÁCTICA DE LA ALTERNATIVA Y SU EVALUACIÓN	PRESENTACIÓN EN UN DOCUMENTO
	3.- APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA	A) PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN ELABORADO B) FORMAS PARA EL REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN C) INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y REPORTE DE RESULTADOS	
	4.- ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	A) CONTRASTACIÓN DEL PROBLEMA, DE LOS ELEMENTOS TEÓRICOS CONTEXTUALES Y LA ESTRATEGIA DE TRABAJO, CON LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA	
	5.- FORMALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN	A) ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO FINAL.	

En estos términos los elementos que conforman la problematización de nuestra práctica docente y que forman parte del proyecto son:

a) Valoración y rescate del saber del profesor sobre la problemática elegida;

b) Evaluación de la problemática en la práctica docente;

c) Análisis de los elementos teóricos sobre la problemática;

d) Diagnóstico pedagógico de la misma; y

e) Planteamiento del problema.



A) ¿La problematización con el diagnóstico pedagógico trabajados en los cursos previos, forman parte de este proyecto?

Las actividades y productos elaborados desde el primer curso del Eje Metodológico donde se articulan los contenidos de los diferentes cursos de cada nivel de la Licenciatura, ya constituye todo un avance del proyecto pedagógico de acción docente, podemos decir que integran la primera parte del proyecto, en cuanto que la problematización realizada en los cuatro primeros cursos, es la base fundamental del proyecto. Ahora sólo hay que integrar estos avances en un documento, hacer los ajustes necesarios y pulir esta primera parte del mismo para proseguir posteriormente con la construcción del problema y la alternativa de innovación.

Recordemos que hasta el cuarto nivel de la Licenciatura ya valoraron y rescataron su propio saber sobre la problemática elegida y construyeron el diagnóstico pedagógico sobre la misma.

Con el trabajo de los cursos previos, reunieron la información necesaria para ubicarse, documentaron y expusieron los datos y argumentos que les permiten conocer la problemática en sus diferentes dimensiones: práctica, teórica y conceptual y lo más importante, haber comprendido la serie de condiciones que favorecen, irrumpen, entorpecen, conflictúan o se resisten al cambio y que se enfrentan en la problemática significativa en estudio. Lo trascendente hasta aquí no sólo ha sido describir empíricamente la información obtenida alrededor de la problemática, sino interpretarla y comprenderla mediante el diagnóstico pedagógico que ya construyeron hasta el cuarto curso, del cual ponemos en la siguiente página el cuadro donde se sintetiza.

Estos antecedentes constituyen el primer apartado del proyecto, que si así lo consideran puede llevar por título el diagnóstico pedagógico de la problemática. En este apartado se desarrollan y contrastan las dimensiones de la problemática docente hasta concluir con su diagnóstico.

Planteamiento del problema.

¿El problema planteado forma parte del proyecto?

La delimitación, el planteamiento y la conceptualización del problema, así como los propósitos que se persiguen (todo lo cual ya lo realizaron en la unidad anterior de este curso) también forma parte del proyecto, por lo que pueden pasar a constituir su segundo apartado.

B) Conceptualización de los tipos de proyectos que ofrece el Eje Metodológico y elección del más apropiado al problema.

Este es un proceso de conocimiento y contrastación de los tres tipos de proyecto que ofrece el Eje Metodológico, a saber:

- Proyecto pedagógico de acción docente.
- Proyecto de intervención pedagógica.
- Proyecto de gestión escolar.

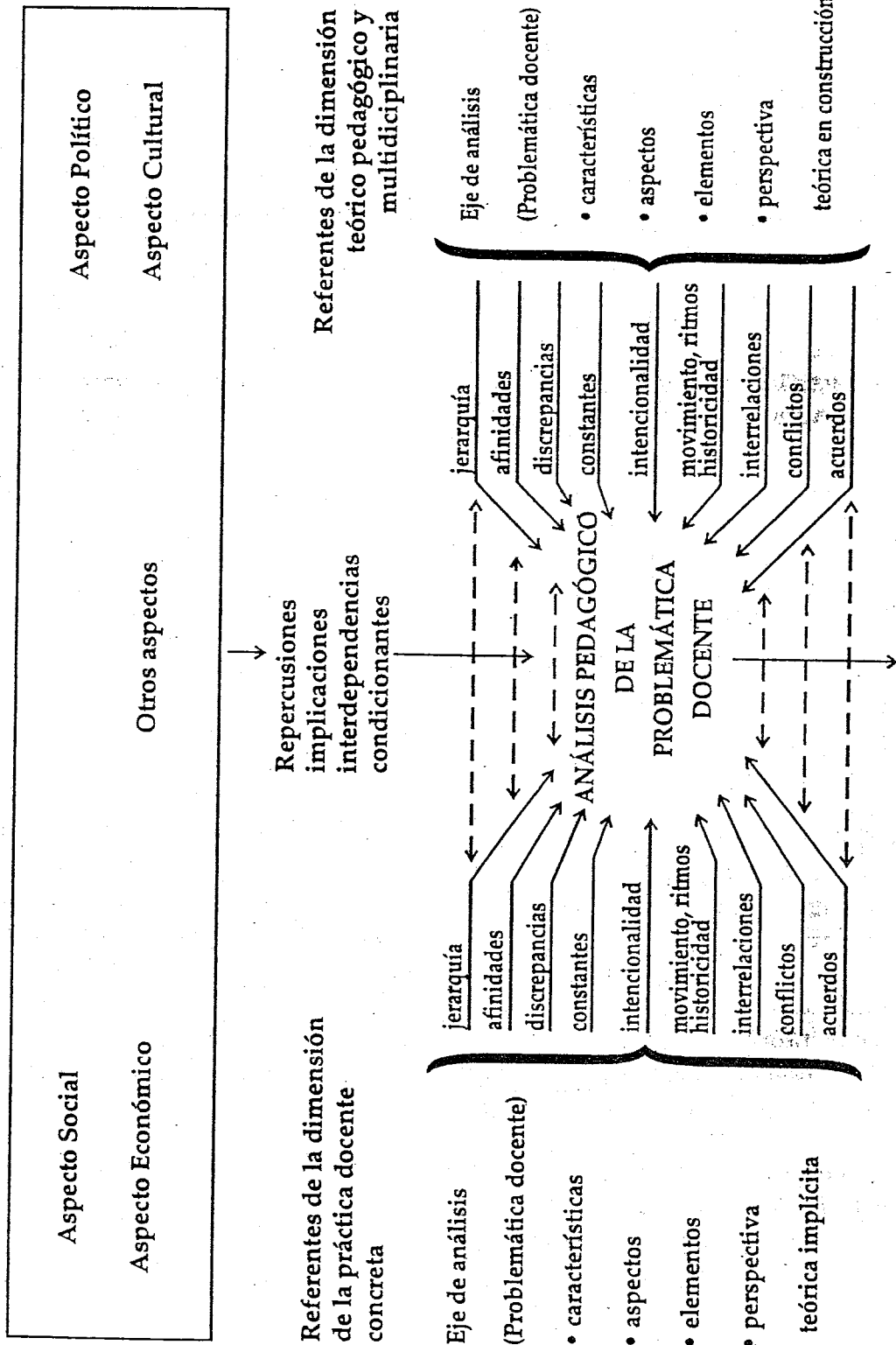
Aquí se pretende que conozcan los tres tipos de proyecto que se ofrecen y de contrastarlo con el problema planteado, a fin de elegir el más apropiado al mismo. Si trata sobre la dimensión pedagógica en cuanto a los procesos, sujetos y concepciones de la docencia, se optará por el proyecto pedagógico de acción docente; si es sobre los contenidos escolares se puede seleccionar el de intervención pedagógica; y si se refiere a la organización, planeación y administración educativa, a nivel escuela o supervisión, se elegirá el de gestión escolar.

Los documentos sobre los tres tipos de proyecto se encuentran en la Antología Básica de este curso y las actividades, formas de contrastación y de elección del proyecto apropiado, están en la Guía del Estudiante, tercera unidad, titulada: Elección del proyecto de innovación docente, a estos documentos los remitimos para que realicen su elección y avancen a la siguiente fase de construcción del proyecto.



ESQUEMA DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

DIMENSIÓN CONTEXTUAL



Diagnóstico del estado que guarda la problemática docente en estudio

2.- ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

¿Qué otros componentes constituyen al proyecto pedagógico de acción docente?

Otro elemento de importancia para el proyecto, es que el profesor-alumno proponga una respuesta imaginativa y de calidad al problema planteado, con la perspectiva de superar la dificultad, a esta respuesta es a lo que llamamos la alternativa pedagógica del proyecto.

La alternativa pedagógica del proyecto, es la opción de trabajo que construye el profesor o profesores-alumnos de la Licenciatura con su colectivo escolar, para integrar el apartado propositivo del proyecto, a fin de darle respuesta al problema significativo de la docencia.

¿La alternativa pedagógica se deriva obvia y directamente del problema, desde que está se concibe?

Una tendencia usual cuando se plantea un problema es dejarse llevar por la primera respuesta que se presenta y considerar que esa es la mejor, sin embargo, en el Eje Metodológico se considera que además de haber continuidad, hay rupturas y discontinuidades, hay ruptura con la respuesta mecánica o refleja; se trata de pensar en diferentes posibles respuestas perfiladas durante la construcción del diagnóstico pedagógico y el problema, discriminarlas y valorar sus posibilidades.

La alternativa pedagógica de acción docente que pretende dar una mejor respuesta al problema, parte de la preocupación por superar la forma en que se ha tratado en la práctica docente cotidiana al problema en cuestión; por lo tanto, se necesita adoptar una actitud de búsqueda, cambio e innovación; respeto y responsabilidad sobre lo mostrado en el diagnóstico, así como de ruptura respecto a las anomalías que se practican; considerar críticamente las experiencias y conocimientos construidos y con ello, pensar la alternativa. Para innovar, hay que tener la au-

dacia de pensar creadoramente, sin dejar de reconocer nuestras virtudes y limitaciones.

Un punto importante en la construcción de la alternativa pedagógica (al igual que en todo el proyecto), es tomar en cuenta los diferentes elementos que salen afectados con el cambio que se propone, porque para transformar un elemento de la práctica docente, el tratamiento que se piense procurará atender pedagógicamente a la mayor parte de los elementos del proceso docente que están involucrados; y aún, los de otros factores que aunque estén fuera de la práctica, por la estrecha relación que tienen con el elemento a innovar, también se ven implicados.

Es necesario al pensar la alternativa, prever los diferentes efectos colaterales que por consecuencia se realizan en los diferentes factores cercanos y distantes que intervienen.

¿Cuáles son los componentes más importantes de la alternativa pedagógica?

Una vez que se ha planteado el problema, lo importante es darle una respuesta, explorar alternativas en la práctica docente y en la teoría que nos lleven a superarlo; para ello se pueden desarrollar tres grandes componentes de la alternativa pedagógica de acción docente que le dará respuesta; ellos son:

A) Recuperación y enriquecimiento de los elementos teórico pedagógico y contextuales que fundamentan la alternativa.

B) Estrategia general de trabajo.

C) Plan para la puesta en práctica de la alternativa y su evaluación.

¿Qué se debe hacer para consolidar el colectivo escolar?

Antes de iniciar la construcción de la alternativa, se necesita consolidar la organización del colectivo escolar que ha estado participando; para perfeccionar su organización, establecer compromisos y niveles de participación.



Aquí se pretende la colaboración voluntaria y comprometida de lo que se ha venido constituyendo como el colectivo escolar; en estos términos, se requiere favorecer la participación y recoger al máximo las sugerencias de todos, (alumnos, profesores, padres de familia y autoridades); mediante la discusión abierta y crítica de las concepciones y acciones a seguir, principalmente durante las sesiones del Consejo Técnico. Se trata de culminar la organización del colectivo, para actuar con la colaboración de sus participantes.

Debemos recordar que el colectivo escolar no necesariamente debe estar constituido por muchos participantes, puede ser un grupo pequeño pero bien organizado y comprometido en buscar y desarrollar respuestas educativas al problema docente. Hay diferentes niveles de participación: ustedes son los promotores, elaboradores y responsables de los trabajos, otros alumnos-profesores y padres de familia pueden colaborar estrechamente con ustedes y en las reuniones de padres de familia, en las de Consejo Técnico y en las clases, todos los que lo deseen pueden aportar puntos de vista y debatir el proyecto.

El colectivo escolar está constituido por diferentes personas que participa en distintos niveles de responsabilidad y no necesariamente todos los involucrados tienen que participar.

A) ¿Cómo se pueden recuperar y enriquecer la teoría y conceptualización que fundamentará la alternativa?

La recomendación aquí es desarrollar los siguientes componentes:

a) Plantear los propósitos generales y metas concretas a alcanzar con la alternativa, pueden ser a corto o mediano plazo, referirse a lo educativo, la escuela, la familia o la sociedad. En todo caso deben estar acordes con el problema y la alternativa que se concibe, tomar en cuenta la vinculación crítica entre la práctica docente y las teorías, pensar en nuestros niños y en el cambio que se pretende desarrollar. Es necesario tener

claros los propósitos que se persiguen, para en esa medida pensar elaborar la alternativa que se pretende.

b) Puntualizar las respuestas que ya se han dado al problema con anterioridad. Respuestas de los pares (aunque no sean las mejores), tanto por los profesores-alumnos de la Licenciatura, como por otros compañeros de la escuela, la zona escolar o la región; porque en esas respuestas hay muchas buenas ideas que podemos rescatar y son respuestas que surgen desde la práctica docente misma. Este análisis se sugiere hacerlo con un pensamiento crítico, porque no todo en la práctica cotidiana está bien, hay algunas rutinas y hábitos que se necesitan modificar. Aquí se requiere discriminar con cuidado.

c) Respuestas al problema desde la teoría. El planteamiento teórico inicial que se empezó a conformar en el tercero y cuarto curso de la Licenciatura, ahora requiere un mayor enriquecimiento y profundización, a fin de que contemos con elementos teóricos suficientes para redondear una alternativa de acción.

Recordemos que el problema planteado es multidimensional, de ahí que requiera para conformar una buena respuesta, de los aportes de distintas disciplinas, mismos que ofrecen los diferentes cursos de las líneas y áreas del plan de estudios, por lo que aquí se trata de proseguir con la selección de los elementos más importante para encontrar respuestas teóricas al problema.

Un criterio esencial aquí, es considerar que las teorías e información no están hechas y pensadas para resolver nuestro problema, porque éste es específico; el problema no tiene respuesta teórica y técnicamente ya elaborada, es posible que la información concuerde parcialmente con la respuesta que se construye, o sólo exista cierta relación; en todo caso, nuestro trabajo consiste en buscar los diferentes puntos de vista, identificar sus discrepancias y acuerdos, deducir sus implicaciones, encontrar sus vinculaciones, adecuar la información, y pensar en la forma de relacionar todo esto y conformar la nueva concepción, para posteriormente confirmar en



la práctica docente misma, la pertinencia de nuestra decisión.

d) Construcción de la concepción que posibilita una nueva respuesta al problema. Con los elementos desarrollados en los componentes b y c de este apartado, podemos pasar hacer su análisis con una actitud crítica. Se trata de discriminar y contrastar la información teórico-práctica, encontrar la conexión entre lo particular y lo general, lo objetivo y lo subjetivo, lo macro y lo micro; armonizar puntos de vista e intereses en conflicto; aquí se necesita creatividad para comprender la perspectiva de la situación, usar la información para concebir la alternativa pedagógica que se desarrollará en la práctica docente y que se empieza a configurar a partir del análisis y del saber de nosotros los profesores.

En la concepción que se está conformando hay que imaginar la alternativa de acción a partir de nuestra realidad educativa, donde se mezclan en una lógica congruente; planteamientos prácticos y teóricos; supuestos, valoraciones y procesos, métodos, lenguajes, creencias, e instrumentos; condiciones y acciones específicas que se llevaron a cabo. Todo esto apropiado a las circunstancias cambiantes y de riesgo de la práctica docente que se está dando; y a los propósitos de formación que se han trazado.

Lo importante es llegar al planteamiento general de la alternativa pedagógica, que nos permita tener la visión del conjunto de elementos involucrados, sus vinculaciones, sus riesgos y posibilidades y que esta concepción general, tenga un cierto grado de creatividad, que atienda a la originalidad que caracteriza a los profesionales de la docencia. Hay que olvidarse entonces de las recetas infalibles, de la programación puntual o de las respuestas mecánicas, que la mayoría de las veces se encuentran fuera de contexto.

Dada la complejidad de la práctica docente se necesita que la alternativa no sólo se conciba con una racionalidad crítica sino que también se incluyan explícitamente los deseos, valores, intuiciones, sensibilidad e intenciones de los involucrados con claros propósitos éticos y humanísticos.

Cuando se habla de concepción en este rubro, no se requiere describir y explicar ampliamente las ideas de la práctica y de la teoría construidas sobre la respuesta que se dará al problema; sino más bien, explicar sólo de manera sintética las ideas centrales que orientarán la alternativa.

Para concluir este apartado, es necesario puntualizar las líneas de acción docente que se derivan de la concepción construida, la alternativa implica cambios a nuestra rutina docente, que ahora hay que explicitar en qué consisten, para de ahí derivar la estrategia general de trabajo que se desarrollará en el futuro.

e) Factibilidad y justificación de la alternativa pedagógica. Es necesario considerar la factibilidad de las nuevas líneas de acción que se ha pensando constituyan la alternativa, porque usualmente al dar respuesta a un problema nos vamos hacia lo ideal, nos imaginamos contar con todos los medios, que el mundo va a responder como nosotros queremos y en fin, que los niños no tienen problemas; ocasionándose que la alternativa se descontextualice, no existan recursos suficientes para realizarla y se vaya al fracaso.

Pero si partimos con un análisis realista del problema en la práctica docente, en cuanto a condiciones, circunstancias y limitaciones a la acción en el marco de la situación; si tomamos en cuenta los recursos disponibles, el ánimo del colectivo escolar, las expectativas, las costumbres, los hábitos, así como la concepción planteada; y de ahí partimos con una alternativa que tienda a superar el estado problemático de la situación escolar, es posible que nos acerquemos más al éxito que al fracaso y que la alternativa tenga un alto grado de viabilidad en la escuela. Con el planteamiento general de la alternativa, nos podemos dar cuenta de la importancia de la misma, si realmente hay cambios o seguimos en la rutina, si vale la pena realizar esos cambios, si hay razones que consideramos demuestran el beneficio de las acciones que se emprenderán. Los argumentos en este sentido darán la justificación de la alternativa pedagógica, a fin de que no exista oposición a la misma.



B) ¿Cómo construir la estrategia general de trabajo que se desarrollará?

La elaboración de la alternativa no es repentina, la idea se va gestando poco a poco, se piensa e imagina en un proceso largo y sinuoso, que no deja de tener sus dificultades, aciertos y emociones; la elaboración propiamente de la alternativa en estos términos, no puede ser copia de un modelo preestablecido, ni responde a un formulario que sólo necesita llenarse. Es más bien la respuesta creativa que proporcionamos al problema, ahora mediante una estrategia de trabajo que organizará coherentemente las acciones.

Formulada la concepción de la alternativa, estaremos en posibilidad de prever y coordinar las acciones correspondientes, así como de organizar con racionalidad crítica los aspectos involucrados, sin perder de vista su complejidad, convergencia y dinamismo.

Con estos antecedentes es posible desarrollar los elementos de acción de la alternativa, donde se considere como mínimo la previsión, diseño y organización de:

- a) La forma en que se organizarán los participantes de manera individual y grupal;
- b) La definición explícita de los cambios que se pretende alcanzar;
- c) La forma de trabajar los procesos escolares y situaciones concretas involucradas;
- d) Las secuencias de acciones, los procedimientos y tácticas a desarrollar;
- e) La sucesión ordenada de acciones a realizar;
- f) Las implicaciones y consecuencias que tienen las acciones tanto dentro como fuera del grupo y/o la escuela;
- g) Los materiales educativos a elaborar, adquirir o conseguir para apoyar la realización de la alternativa; y
- h) La evaluación de los logros alcanzados, los procesos perfeccionados, las tareas realizadas y las metas de formación cumplidas.

Estos son algunos de los elementos que pueden conformar la estrategia general de trabajo que se desarrollará en la alternativa; en cuanto a su pre-

sentación, orden, manera de enunciarlos, número de ellos, lógica que se les dará, así como profundidad y amplitud de su tratamiento, dependen del problema, los propósitos, la situación específica de la práctica docente y de la dosis de creatividad que logremos darle a la estrategia de trabajo.

Los elementos entonces, están sujetos a la dinámica de las acciones que realicemos, podemos quitar algunos o incluir otros, hay muchas formas de combinarlos, son flexibles, se pueden modificar o adecuar; lo que sí nos tiene que quedar claro, es que no existe un esquema preestablecido en el cual nos basemos para escribir cada uno de sus apartados. Aquí les hemos aportado esta forma de hacerlo, con base en la experiencia y los saberes con que contamos, pero ustedes, de acuerdo con su problema, pueden aprovechar esta experiencia y adecuarla a su situación; o incluso, pueden hacer otro tratamiento, con tal de que sea coherente, tenga organización, creatividad y por lo tanto sea consistente académicamente, como la parte propositiva del proyecto.

Con estas ideas consideramos haberles ofrecido elementos que le lleven a presentar por escrito su alternativa pedagógica, la cual forma parte del proyecto y que comprende, la recuperación de los elementos teóricos y contextuales pertinentes, la estrategia de trabajo y el plan para la puesta en práctica de la alternativa y su evaluación que es el que nos falta desarrollar.

Es importante enfatizar que la alternativa a construir es deseable tenga una cierta dosis de creatividad para la práctica docente que realizamos, no se trata de una creatividad universal que se desee generalizar a todas las escuelas, sino de una innovación para los que participamos en el proceso, porque antes no habíamos concebido así este trabajo, es nuevo para nosotros, aunque quizás en otros espacios o tiempos se realice algo similar. En este sentido hay que analizar las ideas que sobre la creatividad nos ofrece Luis Almeida.

LA CREATIVIDAD

La creatividad es el último eslabón de una cadena de acciones que buscan, como carac-



terística, denotar la originalidad, la novedad, la calidad. Es una rara y fantástica cualidad que se le agrega a una obra humana para que aumente su unicidad.

Muy frecuentemente la Creatividad se asocia con la sorpresa o con la sencillez y podríamos analizar muchos ejemplos en los que comprobaremos que estos dos conceptos aparecen de manera constante en el dominio de una actividad o conocimiento.

La Creatividad es una posición ante el trabajo que se desarrolla por una vocación de búsqueda para lograr una configuración de lo nuevo sobre los restos de lo conocido. No podemos llamar original a nada de lo que tuviéramos conocimiento. Esto supone dominio de una técnica o tecnología para producir cambios en un lenguaje determinado.

El acto creativo nos propone siempre, como esencia la novedad en un campo específico: nuevas combinaciones de signos gráficos lingüísticos, nuevas formas o superficies de color o textura, nuevas mezclas y calidades sonoras, nuevas y sorprendentes secuencias de imágenes, nuevos ambientes y materiales para la construcción de un espacio.

La capacidad de creación es una facultad que se llena en mayor o menor grado y que debe desarrollarse en la educación escolar formal. Dependerá de la necesidad de aplicación, que ésta se fomente o se reprima.

Para que la invención proponga conceptos o acciones que se presenten por vez primera, deberán sustentarse en dos áreas: que se cuente con experiencia y conocimiento en aquello que se expone para que sea realmente aplicable y útil, y por otra parte, que la propuesta sea avalada por una posición ética que resista la comparación y la calificación ante soluciones semejantes.

La creatividad, inherente al hombre, se desarrolla óptimamente en la madurez del conocimiento —sin importar edad— y desaparece cuando cesa su búsqueda.

Luis Almeida

C) ¿Cuál es el plan para poner en práctica la alternativa y su evaluación?

Para llevar a la práctica la alternativa pedagógica de acción docente construida, necesitamos contar con un plan de acción que prevea:

a) Los medios y recursos técnicos, materiales y económicos mínimos que se necesitan, a fin de que no existan contratiempos en su realización. Este es un elemento muy importante, porque muchas veces no prevemos los recursos, consideramos que los tenemos y en realidad no es así o la alternativa necesita de tal cantidad de recursos humanos, materiales o económicos que no es posible contar con ellos.

Seamos realistas, no pretendamos recursos inalcanzables y programemos adecuadamente los bienes con que contamos. En el caso de que la alternativa diseñada requiera de recursos con los que no contamos, entonces será necesario hacerle ajustes para disminuir sus pretensiones de recursos o buscar la forma de contar con el equipo, materiales, profesores, etc., que se requiera, en los tiempos y formas que demande la alternativa.

Aquí se requiere elaborar y contar con los materiales educativos previstos, a fin de que antes de desarrollar las acciones ya se cuente con ellos.

b) Tiempos y espacios donde se desarrollará.

Recordemos que se ha previsto un tiempo máximo de aplicación del proyecto de siete meses aproximadamente (de agosto a febrero del año escolar) y que las acciones necesitan estar organizadas en tiempos y espacios, de tal manera que se desarrollen conforme a lo programado. Hay veces que al llevar a cabo las acciones, al principio se avanza de manera lenta para hacer muy bien todo lo proyectado, pero al final ya no alcanza el tiempo; es mejor precisar en el cronograma de actividades las acciones, tiempos y espacios en que se llevará a cabo la alternativa y exigirnos los ritmos más apropiados para desarrollar las acciones.



c) Plan para el seguimiento y evaluación alternativa.

¿La alternativa también se evalúa?

El último de los componentes de la alternativa pedagógica de acción docente, es el correspondiente al seguimiento y evaluación durante su aplicación en nuestra práctica docente. Es importante este proceso, porque mediante él, podemos constatar al llevarlo a la práctica lo acertado o erróneo del planteamiento.

La estrategia para realizar el seguimiento y evaluación de la alternativa se puede constituir de cinco elementos:

- Definir el o los objetivos a evaluar.
- Determinar los criterios para evaluarlos.
- Presentar el plan, las técnicas e instrumentos para recopilar sistematizar e interpretar la información.
- Elaborar las técnicas e instrumentos.
- Evaluar la alternativa.

— Establecer el objeto u objetos de evaluación. Muchas veces se deja implícito el objeto a evaluar, o está muy vago, por lo que se requiere que se identifique y explícite claramente, procediéndose entonces a delimitar lo que se evaluará como:

- Los elementos teóricos y contextuales en que se lleva a cabo la alternativa.
- Los propósitos y diseño de la alternativa.
- El objeto propiamente de la alternativa (método, procedimiento, actividades materiales, corriente teórica, etc.) dependerá de lo que trate.

— Determinar los criterios de evaluación sobre la concepción de innovación, las resistencias que todo cambio trae consigo, el contexto de aplicación, la eficiencia y factibilidad de la alternativa, en las condiciones concretas de aplicación. Hay criterios generales para evaluar la alternativa que para nuestro caso se encuentran en el apartado que de desarrolló al principio de este

documento, titulado ¿Cuáles son los criterios básicos para el desarrollo de este proyecto? En cuanto a los criterios particulares, dependerán del problema, de los objetivos que se propongan y la naturaleza de la alternativa pedagógica que se elaboró, por lo que será conforme a ellos que se determinarán.

Otro criterio importante en la evaluación de la alternativa, será que en el seguimiento y evaluación se realizarán en y sobre todo el proceso de aplicación, es decir sobre la evaluación previa, el proceso mismo y los resultados.

— Presentar el plan, las técnicas e instrumentos para recopilar, sistematizar e interpretar la información. Se necesita prever con anterioridad a la aplicación de la alternativa, el plan, las técnicas e instrumentos que se utilizarán para recopilar la información, como: observaciones, diario del profesor, pruebas escolares, trabajos de los alumnos, entrevistas, notas escolares de campo, expedientes de los alumnos, archivo escolar, etc. Lo importante es prever y elaborar las técnicas, la forma en que se recuperará, sistematizará e interpretará la información a la luz de las evidencias que se encuentren.

Evaluar la alternativa. Aquí hay que prever la forma en que se va a llevar a efecto la evaluación; tanto previa, como durante el proceso de aplicación y al terminar el mismo, con las formas de recopilar, analizar e interpretar la información, para hacer una buena valoración de los alcances, aciertos y dificultades de la alternativa.

Los resultados de la evaluación y seguimiento se sistematizarán y presentarán en uno o varios reportes, que den cuenta del proceso desarrollado y en los cuales se documentarán las aportaciones y limitaciones significativas del estudio.

¿El proyecto se elabora en un proceso dinámico de construcción, o linealmente?

Hasta aquí hemos pretendido explicar de manera un tanto lineal los diferentes apartados



que componen el proyecto pedagógico de acción docente; sin embargo, la secuencia de su construcción no sigue necesariamente este orden, es más bien un ir y venir de una fase a otra, de un componente a otro; avanzamos y nos regresamos a ampliar, profundizar, confirmar, enriquecer o consolidar lo ya construído; proseguimos más adelante y cuando ya vamos en los últimos momentos quizá necesitamos regresar.

Cada fase y componente se construye por aproximaciones sucesivas; con acciones, datos y reflexiones que nos permiten tener una primera aproximación, posteriormente avanzamos, pero seguimos madurando las ideas del momento anterior, confirmamos, eliminamos, modificamos y en varias ocasiones incluso tenemos que interrumpir un tanto lo que hacemos a fin de documentar información importante para otra parte del proyecto que puede estar más adelante o más atrás y después proseguir con lo que hacíamos.

Este aparente desorden nos implica un plan previsto para la construcción del proyecto, este hay que hacerlo desde el inicio para organizar las acciones. Se necesita establecer la estrategia general de trabajo que nos llevará a construir el proyecto por caminos que posiblemente hay que ir ajustando sobre la marcha, pero con un plan previamente pensado.

En cambio la redacción del proyecto para su presentación en un documento, sí se hace con una secuencia más lineal, ya que se necesita presentar las fases y componentes de manera ordenada y lógica, desde la portada hasta las fuentes de información; con una congruencia en la estructura, argumentación y redacción de cada uno de los apartados de principio a fin.

Con la finalidad de redactar el proyecto en un documento, puede resultar válido el esquema que se propone en seguida. En él está el conjunto de fases y componentes, que junto con los agregados o ajustes que ustedes consideren apropiados de acuerdo al programa que tratan, puede constituir el esquema de su proyecto pedagógico de acción docente.

PROPUESTA DE ESQUEMA PARA REDACTAR EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

1.- ELECCIÓN DEL TIPO DE PROYECTO APROPIADO.

A) Problematicación de la práctica docente que realizamos.

- a) Valorización y rescate del saber del profesor sobre la problemática elegida.
- b) Evaluación de la problemática en la práctica docente.
- c) Análisis de los elementos teóricos sobre la problemática.
- d) Contextualización de la problemática.
- e) Diagnóstico pedagógico de la problemática.
- f) Planteamiento del problema.

2.- ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

A) Recuperación y enriquecimiento de los elementos teórico-pedagógicos y contextuales que fundamentan la alternativa.

- a) Planteamiento de los propósitos generales y metas concretas a alcanzar.
- b) Puntualización de las respuestas que ya se han dado al problema con anterioridad (respuestas de otros profesores).
- c) Respuestas al problema desde la teoría.
- d) Construcción de la concepción que posibilita una nueva respuesta al problema.
- e) Factibilidad y justificación de la alternativa.

B) Estrategia general de trabajo.

- a) Formas en que se organizarán los participantes de manera individual y grupal.
- b) Definición explícita de los cambios que se pretende alcanzar.
- c) Formas de trabajar los procesos escolares y situaciones concretas involucradas.
- d) La secuencia de acciones, los procedimientos y tácticas a desarrollar.



- e) La sucesión ordenada de acciones a realizar.
- f) Las implicaciones y consecuencias que tienen las acciones tanto dentro como fuera del grupo y/o escuela.
- g) Los materiales educativos a elaborar, adquirir o conseguir para apoyar la realización de la alternativa.
- h) La evaluación de los logros alcanzados, los procesos perfeccionados, las tareas realizadas y las metas de formación cumplidas.

C) Plan para poner en práctica la alternativa y su evaluación.

- a) Los medios y recursos que se necesitan.
- b) Tiempos y espacios donde se desarrollará.
- c) Plan para el seguimiento y evaluación de la alternativa.
 - Definición del o los objetivos a evaluar.
 - Determinación de los criterios para evaluar.
 - Presentar el plan, las técnicas e instrumentos para recopilar, sistematizar e interpretar la información.
 - Elaborar las técnicas e instrumentos.
 - Evaluación de la alternativa.

FUENTES DE INFORMACIÓN

3.- APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA.

A) Puesta en práctica del plan elaborado en la alternativa.

Este proceso se desarrollará en el séptimo y octavo cursos del Eje Metodológico, consiste en llevar a la práctica la alternativa pensada para dar respuesta al problema. Aquí es cuando todo lo planeado, que consideramos nos dará mejores resultados se pone a prueba, en la realidad misma. Necesitamos cuidar que la alternativa pensada se lleve a cabo en nuestra práctica docente de acuerdo a lo previsto, con las acciones en tiempo y forma y los recursos necesarios, que los cambios planeados se lleven a cabo y en fin,

que las modificaciones a los procesos tengan efecto, para demostrar cómo la innovación pensada es una respuesta de calidad al problema en cuestión. Al mismo tiempo que se lleva a cabo la alternativa, se desarrolla su seguimiento y evaluación, donde se documentarán las dificultades encontradas, las lagunas no previstas, los aciertos, las rupturas y discontinuidades; de tal manera que a la luz de los criterios de evaluación se pueda valorar la alternativa pedagógica del proyecto, para reconocer errores, hacer adecuaciones, dejar los aciertos y señalar sus incongruencias, con la perspectiva de hacer las modificaciones necesarias y puntualizar recomendaciones para proseguir con el trabajo; de tal manera que una vez aplicada, evaluada y corregida la alternativa, se pueda presentar como una propuesta pedagógica de acción, originada en la reflexión de la práctica docente propia y construida para esa misma práctica.

B) Formas para el registro y sistematización de la información.

Todas estas evidencias aparecerán al evaluar la alternativa pedagógica, por lo que les recomendamos documentar la información en los registros e instrumentos previstos y clasificarla inicialmente en dos grupos:

a) Información para modificar la alternativa pedagógica de acuerdo con los resultados de la aplicación y evaluación. Seguramente la alternativa pedagógica no puede quedarse tal como se elaboró, porque aparecerán una serie de evidencias que nos indican que la debemos corregir, hacerle una serie de modificaciones y cambios, para que esté más acorde con la realidad docente; la alternativa pedagógica entonces hay que ajustarla de acuerdo con los resultados obtenidos. La información que nos de evidencias sobre las correcciones a realizar, con el fin de que esté más apropiada a las condiciones escolares, se ordenará en uno o varios expedientes.

b) Información que nos lleva a hacer modificaciones radicales al problema y alternativa ela-



borada. Al aplicar y valorar la alternativa pedagógica, seguramente que también aparecerán evidencias que nos llevarán a una concepción más amplia del problema y de la alternativa, a explorar diferentes procesos y espacios que no se habían trabajado, a profundizar en otros temas, a estudiar nuevas respuestas y en fin, a investigar otras posibilidades que ensanchen el panorama que hemos conocido.

Esta información de momento no la podemos utilizar porque nos llevaría a replantear todo el proyecto e iniciar de nuevo el proceso, lo que está fuera del alcance de la Licenciatura; en cambio, se puede utilizar para hacer una serie de recomendaciones y replanteamientos, que en una investigación ulterior, nos lleven a desarrollar un nuevo proyecto que perfeccione aún más lo ya avanzado. Aquí entonces sólo nos quedaremos en puntualizar en forma de recomendaciones los nuevos horizontes y posibilidades.

c) Interpretación de la información y reporte de resultados.

La información obtenida en el seguimiento de la alternativa, se ordena y clasifica para proceder a realizar su análisis e interpretación, de acuerdo a los procedimientos, propósitos y criterios establecidos previamente.

Es necesario no sólo describir y narrar lo que sucedió durante la aplicación, sino hacer un análisis y contrastación del proceso y los resultados, para que a la luz de los procesos establecidos, las interpretaciones y valoraciones, trasciendan el sentido común y el nivel de lo anecdótico, para llegar a evaluar el grado en que la alternativa pensada y aplicada ofrece una respuesta de calidad al problema en estudio. No se necesita llegar a conclusiones que se puedan generalizar a otros casos escolares. Con que se llegue a innovar la práctica docente propia es más que suficiente.

4.- ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

Las evidencias documentadas en el seguimiento y evaluación de la Alternativa Pedagógica de

Acción Docente, nos permitirán reflexionar, analizar mejor las acciones, madurar más las ideas, buscar otros métodos y técnicas, replantear tareas, hacer cambios y modificaciones a lo planeado; eliminar planteamientos ambiciosos, acciones fuera de contexto, clasificar puntos clave y como se desarrolla en nuestra práctica docente, a veces se tiene que inventar sobre la marcha, reconstruir situaciones y dar respuestas no previstas.

Este constante reajuste, nos lleva por un camino ascendente de perfeccionamiento de la alternativa, al superar dificultades de acuerdo a los niveles de respuesta encontrados y las variaciones que se producen, con lo que llegamos a transformar la alternativa inicial en una respuesta pedagógica de acción docente, que tiene ya un mayor grado de calidad que la originalmente planteada en el proyecto.

- Contrastación y reconstrucción de los elementos teóricos, contextuales y estrategia de trabajo. Lo importante es perfeccionar la alternativa de la que se partió, pulir sus procedimientos y formas, enriquecerla con reflexiones emanadas del proceso de evaluación en la práctica misma, de donde surgen las evidencias de haber llegado a una propuesta superior en madurez, calidad y cantidad, que la mayoría de las veces es muy superior a la práctica docente con la que se inició el proyecto. Al llegar a este nivel de calidad, podemos afirmar que se ha arribado a un buen producto, que es una propuesta bien estructurada y que es nuestra respuesta de calidad al problema planteado; aunque generalmente entonces resulta que el problema hay que volverlo a plantear, porque el proceso efectuado nos ha hecho comprender la situación de otra manera, iniciándose entonces un nuevo ciclo de investigación y por lo tanto un nuevo proyecto.

Como producto, la Propuesta Pedagógica de Acción Docente es un trabajo académico explicitado en un documento, donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por los involucrados para enfrentar el problema significativo de su práctica docente en el aula o la escuela; en función a las condiciones, conflic-



tos, dilemas, facilidades e incertidumbres que presenta el aula y el contexto escolar; de la concepción y fines planteados por los involucrados en la situación dinámica, compleja y cambiante en que se está dando.

Como producto, la Propuesta Pedagógica de Acción Docente se concreta en el octavo y noveno cursos del Eje Metodológico y puede integrarse con los mismos componentes de la alternativa elaborada en el sexto curso, sólo que ahora ya perfeccionados por el proceso desarrollado, aumentándose las recomendaciones y perspectivas encontradas. El planteamiento se hará en futuro y la propuesta responde a la siguiente interrogante:

¿De acuerdo con la experiencia y reflexión desarrollados, qué ajustes y modificaciones haremos a la alternativa construida en el sexto curso de Eje Metodológico, para que se transforme en Propuesta Pedagógica de Acción Docente y se aplique nuevamente en una nueva experiencia?

Es claro que esta propuesta a su vez, también puede seguir perfeccionándose mediante otro proceso de seguimiento y evaluación, ahora con mayores recursos, con un colectivo escolar que tiene experiencias y organización, con mayor rigor y exigencia académica y con uno o varios ciclos de investigación más, puede llegar no sólo a dar respuestas al problema docente de un caso específico, sino a producir conocimientos generalizables sobre el particular, todo esto está muy bien, pero su realización estará fuera de la Licenciatura. Los cursos del Eje Metodológico terminan con la reconstrucción formal de la alternativa original en una propuesta. Aunque este nivel no se pueda lograr dentro de la Licenciatura, sí es posible que por la formación recibida algunos profesores se pongan como meta alcanzarlo; porque independientemente de la Licenciatura, los que así lo deseen, tengan posibilidades y condiciones para hacerlo, puede seguir con el perfeccionamiento de sus propuestas, para llevarlas a niveles superiores de calidad.

En este nivel, los profesores de Educación Básica ya no sólo darán respuesta al caso del problema planteado, sino empezarán a producir conocimientos profesionales en su región escolar, con lo que nuestras escuelas saldrán

doblemente beneficiadas, al contar con propuestas apropiadas a su contexto y necesidades específicas y con profesionales capaces de transformar la escuela.

5.- FORMALIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

A) Elaboración del documento final.

En el noveno curso se formalizará la Propuesta Pedagógica de Acción Docente en un documento, de tal forma que cuente con los requisitos de orden, presentación y congruencia que norman la elaboración de este tipo de documentos académicos, a fin de que se puedan presentar y debatir con los pares (compañeros profesores) y con la comunidad escolar correspondiente.

En seguida ponemos un esquema de la propuesta que puede servir como referente para su redacción, quedando a criterio del o los elaboradores, los ajustes, cambios y modificaciones que consideren convenientes de acuerdo a su problema y propuesta:

ESQUEMA PROPOSITIVO PARA FORMALIZAR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

A) Recuperación y enriquecimiento de los elementos teórico pedagógicos y contextuales que fundamentan la propuesta.

- a) Planteamiento de los propósitos generales y metas concretas a alcanzar.
- b) Puntualización de las respuestas que ya se han dado al problema con anterioridad (respuestas de otros profesores).
- c) Respuestas al problema desde la teoría y recomendaciones para profundizar en las nuevas perspectivas que se vislumbran.
- d) Concepción que posibilita la nueva respuesta al problema y recomendaciones para su reconstrucción.
- e) Factibilidad y justificación de la propuesta.



B) Estrategia general de trabajo.

- a) Forma en que se organizarán los participantes de manera individual y grupal.
- b) Definición explícita de los cambios que se pretenden alcanzar.
- c) Formas de trabajar los procesos escolares y situaciones concretas involucradas.
- d) Las secuencias de acciones, los procedimientos y tácticas a desarrollar.
- e) La sucesión ordenada de acciones a realizar.
- f) Las implicaciones y consecuencias que tienen las acciones tanto dentro como fuera del grupo y/o escuela.
- g) Los materiales educativos a elaborar, adquirir o conseguir para apoyar la realización de la alternativa.
- h) La evaluación de los logros alcanzados, los procesos perfeccionados, las tareas realizadas y las metas de formación cumplidas.

C) Plan para la puesta en práctica de la propuesta y su evaluación.

- a) Medios y recursos que se necesitan.
- b) Tiempos y espacios donde se desarrollará.
- c) Plan para el seguimiento y evaluación de la propuesta.
 - Definición del o los objetos a evaluar.
 - Determinación de los criterios para evaluar.
 - Elaboración de las técnicas e instrumentos.
 - Presentación del plan, las técnicas e instrumentos para recopilar, sistematizar e interpretar la información.
 - Evaluación de la alternativa.

D) RECOMENDACIONES Y PERSPECTIVAS.

- a) Perspectivas de la propuesta.
- b) Conclusiones.

FUENTES DE INFORMACIÓN.

- En síntesis, al término del noveno curso del Eje Metodológico, el alumno-profesor de la Li-

cienciatura que transitó por el Proyecto Pedagógico de Acción Docente, como resultado de sus estudios contará con dos documentos:

- El proyecto pedagógico de acción docente que elaboró en el sexto curso; y
- La propuesta pedagógica de acción docente que es el resultado de la aplicación y corrección de la alternativa.

Se recomienda que ambos documentos se conserven para los que deseen titularse por esta opción y que el noveno curso se acredite con la presentación de la propuesta ante sus compañeros profesores y el colectivo escolar involucrado.

IV ¿EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE PUEDE SER UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN?

El Proyecto Pedagógico de Acción Docente también se concibe como estrategia de formación, porque el proceso mismo de gestación, maduración, creación, aplicación, contrastación y reconstrucción del proyecto en la misma práctica docente del profesor y durante los estudios de la Licenciatura, permiten acrecentar la formación docente y el pensamiento crítico del estudiante-profesor.

Este proceso de desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Acción Docente vivenciados por los alumnos-profesores en su quehacer cotidiano, se convierte en una estrategia de formación docente, concebida para incrementar mediante la acción reflexión en la práctica misma, el desarrollo profesional de los maestros en servicio; en la Licenciatura este proceso se lleva a cabo a lo largo de toda la carrera, principalmente en los cursos del Eje Metodológico.

El Proyecto Pedagógico de Acción Docente entonces, es también el medio con el que contamos los profesores para problematizar la compleja práctica docente que realizamos, en su proceso y devenir histórico-social, concreto y dinámico; para comprenderla, explicar sus deficiencias y limitaciones existentes, plantear las alter-



nativas de solución que racionalmente se vislumbran, llevarlas a cabo y de esta manera, rectificar en la acción docente misma, los errores y dificultades que se encuentren. El desarrollo en

la acción de este proyecto, nos permite llegar a contar como profesionales de la docencia, con propuestas que elevarán nuestro trabajo a mayores niveles de realización académica.



**LECTURA:
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA***

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA**

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Los autores del presente proyecto son profesores de la UPN Unidad Ajusco, con experiencia en la formación de docentes y una amplia trayectoria, ahora se reunieron para reflexionar y sintetizar su experiencia en este documento dirigido a los alumnos-profesores de la licenciatura y que les ofrecen las orientaciones generales para construir un proyecto de la licenciatura.

El texto recorre los diferentes elementos que conforman este tipo de proyecto, desde su conceptualización hasta la formalización de la propuesta; toma como punto de partida a la problematización de los contenidos escolares para iniciar la construcción del proyecto, explica tanto las fases, como los componentes de cada una de estas fases, para poner énfasis en la elaboración de la alternativa, su aplicación y evolución y llegar a la propuesta de intervención pedagógica, sus características y formalización.

El escrito entonces desarrolla todos los apartados de este proyecto, de tal forma que los estudiantes que lo llevan a cabo tengan los elementos suficientes para trabajarlo, con los contenidos que consideran necesarios.

Al igual que los otros tipos de proyecto, el presente documento también pasó por la consulta de los integrantes del grupo de diseño del Eje Metodológico y de los asesores de estos cursos en las Unidades de la UPN del país, lo que ofreció mayores elementos a los autores para perfeccionar el documento.

* Adalberto Rangel Ruiz de la Peña y Teresa de Jesús Negrete Arteaga. *Características del proyecto de investigación pedagógica*. México, UPN, 1995 (mecanograma). pp. 1-26.

Este trabajo tiene como intención fundamental explicar las relaciones entre los procesos de formación de los profesores² y señalar las características del proyecto de intervención pedagógica que se desarrolla en la Licenciatura en Educación Plan 94.

En la conceptualización del proyecto de intervención pedagógica se destacan las relaciones que se establecen entre el proceso de formación de cada maestro y las posibilidades de construir un proyecto que contribuya a superar algunos de los problemas que se le presentan permanentemente en su práctica docente.

Se desglosan los componentes del proyecto de intervención pedagógica que permiten caracterizarlo, de esa forma se desarrollan los conceptos de intervención pedagógica, implicación, la problematización y la alternativa. Se dan orientaciones sobre el recorte teórico-metodológico e instrumental que el maestro necesita formular para la elaboración de la alternativa de innovación.

Uno de los rubros de mayor amplitud es el de la alternativa, en donde se especifican los diferentes elementos que permiten dar forma a una estrategia de trabajo propositiva para definir un método y un procedimiento cuya intención es superar el problema planteado por el estudiante.

En el rubro de la aplicación y evaluación de la alternativa se plantean los principios a partir de los cuales se debe sustentar la evaluación de la alternativa y se señalan aquellos elementos que determinan la especificidad de los objetos de evaluación.

En otro apartado se delimitan aquellos elementos que constituyen la propuesta de innovación pedagógica, ésta se define como una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan aquellos as-



pectos, teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y el reconocimiento de sus limitaciones y/o superación del problema docente planteado.

Finalmente, se plantean a lo largo del trabajo, las posibles orientaciones teórico-metodológicas y técnicas que pueden apoyar el desarrollo de los proyectos de intervención pedagógica. Además se anexa la bibliografía con la que sustentan el documento.

I. LA FORMACIÓN DE PROFESORES: DEL ORDEN Y DE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA UPN.

Uno de los principales problemas que tenemos quienes nos hemos dedicado a intentar dilucidar los diferentes modelos de formación de los maestros, son los obstáculos que se presentan cotidianamente para poder transformar o como dicen hoy, mejorar la calidad de la práctica docente.

Algunos de los elementos que le dan contexto al proyecto de intervención pedagógica, en este sentido, son los siguientes:

1° Es fundamental reconocer los discursos y las expectativas que sobre la formación docente han permeado a los Planes de Estudio para maestros en servicio, en la Universidad Pedagógica Nacional, esto es reconstruir su historia.

Para esta reconstrucción podemos apoyarnos en dos momentos importantes: revisar, por un lado el diseño curricular, como un proceso académico cuyos resultados dan cuenta de una producción social constituida por esas imágenes que se ponen en juego durante la discusión y formulación del planteamiento curricular.

Imágenes que coinciden en muchos sentidos con lo señalado por Emilio Tenti la coexistencia de pretensiones por seguir "Cultivando" los principios de vocación, oficio, actitud de respeto al conocimiento científico. Frente al legítimo derecho de ser reconocida a la labor del maestro como profesión que se desarrolla y complejiza en el contexto de la modernización

y denota fuertes implicaciones para el docente en su condición de trabajador de la educación. Esta última tendencia ha generado una fuerte búsqueda para idear dispositivos que permitan reconocer el saber del docente y sus posibilidades de resignificación teórica y práctica las respuestas que se han dado consideran diversos matices; desde modelos de formación enciclopédicos hasta aquellos que privilegian los aspectos técnico-instrumentales como el eje central del desarrollo de la formación de maestros.

En la Universidad Pedagógica Nacional se han desarrollado hasta este momento diversos planteamientos de formación para los maestros en servicio, donde han estado presentes tanto en las discusiones como en la formalización de los Planes de estudio las siguientes preocupaciones:

La relación teoría-práctica.

El reconocimiento del saber docente.

La formulación de la práctica docente como objeto de reflexión, análisis y estudio.

La identificación de la práctica docente como práctica social, compleja-multideterminada.

El reconocimiento de la actuación del docente con relativa-autonomía en un contexto institucional particular.

El papel del docente como investigador.

La función de la investigación como elementos estructurales en el proceso de formación de docentes.

La identificación y operación de estrategias metodológicas apropiadas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los maestros, reconociendo su condición de adultos, con responsabilidades familiares, laborales profesionales y con muchos años de experiencia, en un promedio de edad alrededor de los 30 años.

El papel de las disciplinas en la estructuración de contenidos tanto para la formación docente como en el ejercicio de su práctica profesional.

Los supuestos anteriores entre otros, determinan en diferente grado elementos que articulan



las propuestas curriculares y en ocasiones logran su preponderancia en función de las luchas que se establecen por los sujetos en la ostentación de un discurso que les permite formar parte de su identificación o no con el proyecto curricular, o en su defecto permanecer a partir de la anuencia al "respeto" y el derecho a su autonomía "intelectual".

2° El reconocimiento de la dimensión de desarrollo curricular que se sustenta en la idea de que el currículum es una producción cultural que se va construyendo en su interacción con los sujetos que actúan bajo su orientación; es decir, es la "propuesta de la institución educativa, que, a partir de determinantes sociales y culturales, propone la organización de la acción educativa, que se realiza en el ámbito escolar dentro y fuera de la escuela"¹

Cabe señalar que la dinámica generada a partir de estas dos dimensiones del currículum propicia un trabajo académico, donde se posibilita para quienes tienen gran interés, compromiso y preocupación por abordar a la formación de maestros en servicio, como una estrategia para potencializar espacios de reconocimiento profundo, serio y propositivo que se concreten en alternativas frente a los problemas de la educación en general y de la educación básica en particular.

En este sentido las propuestas curriculares para la formación docente son un punto de partida pero difícilmente desde el currículum se pueden abordar las distintas dimensiones que hacen a la formación, así como la complejidad de la práctica docente y del quehacer educativo. Por lo general, la influencia del currículum es atingente a las necesidades y expectativas del sujeto que se forma "a su disposición a ser formado", que tiene que ver con el orden del deseo y su expresión en la vida cotidiana.

Con base en esta postura y la relatividad que viene al caso, necesario explicar las relaciones entre el proceso de formación de docente de la LE '94 y las características del proyecto de intervención pedagógica.

En el modelo de la Licenciatura en Educación Plan 1994 se consideraron algunos elementos que

tomaran en cuenta la condición del maestro en servicio y el propósito de dar elementos para que el maestro-estudiante contribuya, en la medida de lo posible, a la solución de los principales problemas de la educación básica. En este sentido se plantea:

– Flexibilizar el currículum.

– Proporcionar al maestro una preparación que le permita comprender el contexto en que se desarrolla su práctica y transformarla.

– Brindar una formación que haga posible, primero, el reconocimiento de los valores culturales, locales y regionales y, segundo, la capacidad de manejarlos en el salón de clases no como información a transmitir, sino como formas de organizar, desarrollar, formular el contenido de aprendizaje y de evaluación en el trabajo docente dentro del aula.

– Proporcionar elementos teóricos que le permitan al maestro tener una concepción amplia de las diferentes perspectivas educativas, desde las cuales puede innovar y transformar su práctica.

– Poner énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al manejo de los contenidos, ofrecer conocimientos acerca del niño, la organización del aula, del manejo de dos o más grados, el empleo didáctico de materiales impresos y no impresos, y en general los que le sean útiles en su trabajo profesional.

– Buscar la relación con la comunidad para involucrarla en el proceso educativo."²

En el marco de estos propósitos se formula el Proyecto de Intervención Pedagógica como estrategia que abordará los procesos de formación reconociendo la especificidad de los objetos de conocimientos que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la lógica de construcción de los contenidos escolares así como el trabajo de análisis de la implicación del maestro en su práctica docente. Enfatizando la incorporación del orden del deseo y su expresión en la vida cotidiana del maestro.



II. CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

2.1 Hacia una conceptualización del proyecto de intervención pedagógica.

En cuanto a su contenido

Todo proyecto de intervención debe considerar la posibilidad de transformación de la práctica docente conceptualizando al maestro como formador y no sólo como un hacedor. El maestro, es desde este punto de vista, un profesional de la educación.

El proyecto debe contribuir a dar claridad a las tareas profesionales de los maestros en servicio mediante la incorporación de elementos teórico-metodológicos e instrumentales que sean lo más pertinentes para la realización de sus tareas.

En este sentido la investigación debe plantearse en y desde fuera de la escuela³ con la intención de que el maestro articule sus saberes y conocimientos generados en el proceso interno y singular de su labor profesional, además de reconocer los diferentes marcos para la interpretación de la realidad educativa y del desarrollo de los conocimientos de las disciplinas que contribuyen a sus tareas.

El proyecto de intervención pedagógica se limita a abordar los contenidos escolares. Este recorte es de orden teórico-metodológico y se orienta por la necesidad de elaborar propuestas con un sentido más cercano a la construcción de metodologías didácticas que imparten directamente en los procesos de apropiación de los conocimientos en el salón de clases.

Por esta razón, se parte del supuesto de que es necesario conocer el objeto de estudio para enseñarlo y que es relevante considerar que el objeto de estudio para enseñarlo y que es relevante considerar que el aprendizaje en el niño se da a través de un proceso de formación donde se articulan conocimientos, valores, habilidades, formas de sentir que se expresan en modos de apropiación y de adaptación a la realidad, estableciéndose una relación dialéctica entre el desarrollo y el aprendizaje.

El profesor debe entonces formarse no sólo bajo un discurso que predominantemente a puesto el énfasis en el dominio de la información sobre los conocimientos científicos, sino también recuperar la lógica disciplinaria de cada objeto de conocimiento, incorporando saberes, valores y habilidades del niño, formas de reconocimiento de sus deseos e identidad como contenido de aprendizaje en la escuela.

En el proyecto de intervención los contenidos escolares deben abordarse desde:

- El papel de la disciplina en el proceso de construcción del objeto de conocimiento como elemento a considerar en el aprendizaje.
- La necesidad de plantearse problemas que hacen referencia de forma inicial: hacia el curriculum y que se concretan, en el plan de estudios, en los programas, los libros de texto, aunado a lo que se presenta como contenidos emergentes en el salón de clases.
- La recuperación del saber del docente desde una reconstrucción conceptual que le asigna una validez, independientemente de sus expresiones teóricas o prácticas.
- La novela escolar de la formación de cada maestro, ya que ella representa las implicaciones del docente en el manejo de ciertos contenidos, habilidades, valores, formas de sentir, expresiones en ciertas metodologías didácticas, su percepción de su quehacer docente, etc.

2.2 En cuanto a su metodología.

La intervención pedagógica⁴

La intervención (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse: la intervención es sinónimo de meditación, o de intersección, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación. También se le atribuye el uso de las ideas de operación y de tratamiento. La intervención se presenta como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente.



Los sentidos que definen al concepto de intervención son:

- El reconocimiento de que el docente tiene una actuación mediadora de intersección entre el contenido escolar y su estructura con las formas de operarlo frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- La necesaria habilidad que el docente desarrolla para "guardar distancia" (acto similar al de verse en escena como espectador de sí mismo) a partir de: conocer otras experiencias de docentes, identificar explicaciones a problemas desarrollados en investigaciones y, fundamentalmente de un análisis sustentado con referencias conceptuales y experienciales sobre las realidades educativas en sus procesos de evolución, determinación, cambio, discontinuidad, contradicción y transformación.
- La definición de un método y un procedimiento aplicado a la práctica docente, en la dimensión de los contenidos escolares.

El objetivo de la intervención pedagógica es el conocimiento de los problemas delimitados y conceptualizados pero, lo es también, la actuación de los sujetos, en el proceso de su evolución y de cambio que pueda derivarse de ella.

La intervención recupera de forma fundamental lo que se ha venido conceptualizando como la implicación del sujeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *¿Qué significa para el maestro su proceso de formación frente a un proceso educativo signado parcialmente por un conjunto de contenidos escolares? ¿Cómo se expresan los valores, formas de sentir (deseos), habilidades, actitudes, concepciones ideológicas del maestro en su práctica docente? ¿Cómo signa al profesor su novela escolar?*

Se afirma que "la vida anímica no puede sepultarse nada de lo que una vez se formó, que todo se conserva de algún modo y puede ser traído a la luz de nuevas circunstancias apropiadas"⁵. Esta vida anímica puede ser expresada de diferentes formas.

Una de ellas remite al concepto que Freud acuñó con "la novela familiar" que da cuenta de todos los procesos que van configurando la personalidad de los sujetos en el ámbito familiar. En él se constituye una trama de proyecciones, identificaciones, transferencias, vínculos, etc., que van configurando la novela familiar de cada persona.

El concepto le permite a Freud establecer una delimitación con la que puede explicar ciertos comportamientos de los seres humanos analizando aquellos elementos de la vida cotidiana que pueden convertirse en principio de repetición y/o de represión y que posibilitan la explicación del comportamiento humano.

De este tipo de planteamientos inicialmente se deriva el concepto de la novela escolar. Por ella se extiende un proceso de aprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, formas de relación humana, de sentir (deseos), y de expresar de los sujetos, que se van configurando el orden, las prácticas y las costumbres, en síntesis, la cultura de las instituciones escolares, que determinan ciertas formas de actuar o de operar en la práctica docente y/o en la vida diaria de cada persona.

La novela escolar se constituye a través de diferentes procesos:

- a) Identificación con modelos o esquemas de aprendizaje que permiten reproducir ciertas habilidades y conocimientos de los contenidos escolares.
- b) De identificación con modelos de docencia mitificándolos o negándolos o estableciendo mecanismos que recuperen parcialmente alguno de sus elementos.
- c) De transferencia entre modelos de enseñanza-aprendizaje aprendidos en el seno familiar y transferidos al ámbito escolar o de manera inversa.
- d) De proyección de los modelos de valores, de sentir o de expresarse aprendidos en la escuela hacia el entorno social.



- e) De vínculos que se crean con determinados conocimientos, valores, formas de sentir y de expresar diferentes contenidos escolares.
- f) De vínculos que se expresan en las formas de socialización entre iguales y en relación con aquel y aquellos que se presentan detentando el saber docente.

La novela escolar se delimita por un tiempo y un espacio determinado. Cada ciclo escolar se expresa diferenciadamente en la configuración de la novela escolar de cada sujeto. Un nuevo ciclo escolar puede representar o no la continuidad o discontinuidad de los procesos de aprendizaje. El cambio de espacio escolar puede tener significados polisémicos para el alumno, el que se ve obligado a realizarlo ó el que lo hace voluntariamente.

Espacio y tiempo delimitan puntualmente la configuración de la novela escolar. Esta interacción permite al sistema educativo darle un sentido de orden y de organización jerárquica a los procesos de escolarización.

La novela escolar transcurre entonces bajo prácticas sociales que se expresan desde las políticas educativas planteadas por el estado, hasta las formas particulares en que cada maestro o alumno resignifica su práctica educativa. Resistencia y reproducción se van desarrollando en la configuración de la novela escolar.

La teoría de la implicación aporta algunos materiales para el estudio de la novela escolar⁶. Cuando uno se pregunta ¿por qué actúo de esta manera en el salón de clases? La respuesta puede estar previamente elaborada y justificada. El contexto de justificación, la racionalización de nuestra práctica docente, determina la posible respuesta. El pasado sobrevive al presente, inclusive al propio futuro y se convierte en un obstáculo para poder transformar o mejorar la calidad de la práctica misma⁷.

En este sentido, la práctica docente es similar a un sueño, en donde aquellos elementos significativos de la novela escolar se condensan y expresan en la acción educativa. Cuantos

recortes, delimitaciones, figuraciones establecen los maestros al impartir una clase (bajo cualquier metodología). En la práctica docente cotidiana se sintetiza la novela escolar, incluso más allá de aquella racionalidad que se supone ordena los conocimientos, valores, habilidades y formas de sentir y de expresar en el salón de clases.

Trabajar la implicación del maestro en sus saberes, sentires y hacerlos posibilita que la intervención pedagógica pueda realizarse con mayor objetividad incorporando y reconociendo el papel de la subjetividad en la construcción del conocimiento escolar.

Todo proceso e intervención debe ser configurado en un tiempo y espacio determinado. Ambos elementos son componentes fundamentales de la intervención pedagógica. En esta perspectiva se señala que las intervenciones tienen un carácter puntual.

Las implicaciones del entorno socio cultural y escolar son elementos que se considera necesario abordarlos en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto de intervención, ya que permean las relaciones de los sujetos y sus procesos de identidad.

2.3 La problematización como punto de partida en el proceso de construcción del proyecto de intervención.

El proyecto de intervención pedagógica se inicia con la identificación de un problema particular de la práctica docente, referido a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares.

Se trata de un proceso de problematización que encuentra su apoyo en las orientaciones teórico-metodológicas de los distintos cursos del eje metodológico, recuperando aquellos contenidos disciplinarios, interdisciplinarios, teóricos, metodológicos y didácticos desarrollados en el plan de estudios.

La estructura del eje metodológico y los diferentes cursos del plan de estudios, ofrecen un espacio para realizar una revisión y un análisis de la relación entre los contenidos escolares y



los saberes del maestro, las posibilidades de aprendizaje del niño, la contextualización institucional y sociocultural en el currículum de pre-escolar y/o primaria.

En la licenciatura se ofrecen contenidos que apoyan el proceso de problematización que posibilita un trabajo académico a partir de la relación pedagógica sujetos-método-objeto de conocimiento y entorno sociocultural.

De estos contenidos, es importante recuperar aquellos elementos que, de manera más cercana, teórica y metodológicamente sean pertinentes para abordar el problema delimitado por el profesor-estudiante de la licenciatura en educación.

El proceso de problematización se desarrolla en indica tomando como base los elementos apuntados en el apartado anterior sobre la intervención pedagógica, la implicación y la novela escolar.

III. LAS FASES EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

El desarrollo del proyecto consta de cinco momentos:

- a) La elección del tipo de proyecto (para el caso del proyecto de intervención tiene como punto de partida la problematización).
- b) La elaboración de una alternativa.
- c) La aplicación y la evaluación de la alternativa.
- d) La formulación de la propuesta de intervención pedagógica.
- e) La formalización de la propuesta en un documento recepcional.

Estos momentos se encuentran articulados entre sí, de hecho se hace difícil, para algunos de ellos, poder diferenciar cuándo se inicia o se concluye uno y otro, como es el caso de los señalados en los incisos a) y b).

IV. COMPONENTES DE LAS FASES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

4.1 La alternativa

Se caracteriza por articular aspectos propositivos que definen un método y procedimiento cuya intención es superar el problema planteado.

Este debe contener los siguientes elementos:

— Congruencia con los tres sentidos señalados en la definición, que se hace en este documento, sobre intervención pedagógica⁸.

— La delimitación y conceptualización del problema docente referido a contenidos escolares.

— Señalar dónde, cuándo, con quién y quiénes son los implicados en la aplicación de su alternativa.

— Explicar el papel de las condiciones socioculturales de entorno y su implicación en la aplicación de la alternativa.

— Describir su planteamiento metodológico y los medios a utilizar en su o sus estrategias didácticas y de evaluación del aprendizaje de los alumnos, lo que dará cuenta de las finalidades a cubrir.

— Aunado a lo anterior se formula un plan de trabajo para la aplicación y evaluación de la alternativa que se deriva de los aspectos anteriormente señalados y se articula con el siguiente apartado.

La alternativa de intervención pedagógica se configura considerando los siguientes elementos y respondiendo a algunas de las preguntas que aquí se plantean, ambos sirven de indicadores para que el profesor-estudiante ubique la pertinencia de su problema con este tipo de proyecto.

— ¿Para qué enseña?

— ¿Cuál es la lógica de construcción de un objeto de conocimiento y su transferencia como contenido escolar?

— ¿Con qué criterio y cómo se seleccionan los contenidos escolares por el maestro, la escuela y el sistema educativo?



EL MÉTODO O LAS METODOLOGÍAS

- Cómo se enseña: cuales son las estrategias más recurrentes para la enseñanza de los diferentes contenidos.
- Cuáles son los fundamentos pedagógicos de dichas estrategias.
- Cuáles son los problemas que enfrenta el maestro en la enseñanza de los distintos contenidos escolares: conocimiento de los contenidos, manejo de estrategias metodológico-didácticas pertinentes, evaluación del aprendizaje, libros de texto, materiales didácticos, tiempo destinado a los diferentes temas, áreas o asignaturas, modificaciones curriculares, entre otros.
- Cuáles son los problemas que enfrenta el maestro frente a los enfoques para la enseñanza de los contenidos y las lógicas de organización curricular.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

- Cuál es el marco institucional en el cual se inscriben dichos contenidos escolares (planes y programas, tipos de escuela, administración y organización escolar).
- Qué papel juega la gestión escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

ENTORNO SOCIO-CULTURAL⁹

Cómo se transfieren metodológicamente los conocimientos científicos o los saberes propios de las distintas comunidades y/o entornos sociales en contenidos escolares.

De qué manera son considerados los saberes de los niños emanados de la comunidad y su entorno social en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

El proceso de configuración de la alternativa de intervención pedagógica se concibe como la interacción entre sujetos, contenidos escolares, objeto(s)

de conocimiento, el método o las metodologías, la institución escolar y el entorno socio-cultural.

Su particularidad consiste en abordar de manera prioritaria el objeto de conocimiento y desde éste cobran relevancia algunas de las interacciones según la delimitación y conceptualización del problema docente, que plantea el profesor-estudiante.

En este sentido los contenido escolares pueden ser abordados, con énfasis en los siguientes sentidos:

- La relación entre el contenido escolar y los sujetos.
- La relación entre el contenido escolar, el método y las metodologías.
- La relación entre el contenido escolar y la institución.
- La relación entre el contenido escolar y entorno socio-cultural.

4.2 La aplicación y evaluación de la alternativa.

Para efectos del seguimiento y evaluación global de las alternativas se hace necesario que el profesor-estudiante explícite los mecanismos e instrumentos que le permitirán evaluar la aplicación de la alternativa de intervención pedagógica.

Cada uno de ellos exigirá diferentes formas de efectuar la evaluación, así como la delimitación de aspectos específicos a tomar en cuenta, que resulten relevantes en función al problema delimitado y de las características de la alternativa a desarrollar.

Con el propósito de cubrir un proceso de evaluación relacionado con las intenciones del proyecto de intervención pedagógica, se considera pertinente sujetarse a los siguientes principios:

a) Tener como punto de partida y de contraste los siguientes referentes:

- Diagnóstico del problema
- Delimitación y contextualización del problema



— Los soportes conceptuales, metodológicos y didácticos que sustentan la alternativa. (Los que hacen referencia a: el o los objeto(s) de conocimiento, la relación de sujetos, el método o las metodologías, la institución escolar y el entorno socio-cultural).

b) Definir los objetos globales y particulares del proceso de evaluación. Para efectuar esta delimitación se hace necesario considerar que los diferentes componentes del proyecto, tienen su expresión específica tanto en el diseño, como en la aplicación de la alternativa de intervención. La especificidad de los objetos de evaluación estará determinada por:

- el o los objetos de conocimiento y su transferencia a contenidos escolares
- el o los contenidos escolares que se abordarán en la aplicación de la alternativa
- las implicaciones de las estrategias de aplicación de la alternativa y de los sujetos involucrados
- las implicaciones del o los métodos didácticos en la aplicación de la alternativa
- las condiciones para su aplicación
- los productos y resultados obtenidos de la aplicación.

c) La definición o elección de instrumentos para la evaluación y seguimiento de la aplicación de las alternativas serán congruentes con los referentes, objetos particulares y globales del proceso de evaluación.

Para la elección de estos instrumentos deberá considerarse el tipo de información que se quiera recabar, sistematizar, así como ser fuente de análisis para posibles derivaciones conceptuales.

4.3 La propuesta de intervención pedagógica.

La formulación de la propuesta de intervención pedagógica, se lleva a cabo con los resultados obtenidos de la aplicación enfatizando aquellos elementos novedosos que surgieron durante la aplicación de la alternativa y que deberán siste-

matizarse a través de un proceso de conclusión, para ello se recomienda, revisar los elementos teórico-metodológicos del proyecto de intervención que pueden servir para fundamentar los resultados o para utilizarlos en la organización de la información.

Los aspectos que deben estar presentes en la formulación de su propuesta se derivan de aquellos elementos que el estudiante consideró desde la delimitación y conceptualización del problema docente hasta la forma como sistematizó los resultados de la aplicación y evaluación de la alternativa.

Estos elementos son:

- Justificación y delimitación del problema docente.
- La novela escolar de la formación del maestro estudiante y su implicación con el problema docente y con la alternativa de intervención.
- Los resultados del análisis de la aplicación de la alternativa de intervención considerando los siguientes indicadores.
- Los contenidos escolares.
- La forma de interactuar entre los sujetos participantes.
- Una propuesta que incluya diferentes formas de trabajo, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación de los resultados del aprendizaje en los estudiantes.
- El entorno socio-cultural y su expresión en el salón de clases (que emerge en el salón de clases como saberes de los estudiantes, contenido escolar sugeridos por el maestro o como parte del curriculum formal).
- Las condiciones de la aplicación de la propuesta¹⁰.
- Los aspectos que se presentan como novedosos en la aplicación de la alternativa.

En síntesis la propuesta es una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan aquellos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitie-

ron la explicación y el reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En ella se señalan las implicaciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.

4.4 Las características para la formalización de las propuestas e intervención pedagógica.

- Explicitar los intereses personales, posibilidades investigativas, la importancia científico-social del objeto de estudio abordado.
- Recuperar el proceso de problematización que efectuó sobre los elementos que constituye la práctica docente.
- Explicitación del problema, ésta deberá incluir referentes teóricos, la vinculación teórica-práctica, las orientaciones de carácter propositivo y la estrategia metodológica para abordarla.
- El desarrollo del trabajo deberá orientarse por los supuestos señalados en la definición del proyecto y en las características de la alternativa definida para ir fundamentando los

contenidos disciplinarios revisados y los elementos nodales de la práctica docente sujetos a estudio y aplicación. El trabajo será elaborado a través de la construcción de un discurso propio que resignifique los conceptos y las experiencias analizadas y que en consecuencia integre la propuesta de innovación que cumpla con las características de un documento recepcional.

- Cada uno de los momentos que constituyen al proyecto adquieren diferentes formas de ponerse en juego en la realidad, por lo que se derivan mecanismos diversos de evaluación. Para efectos de la formalización se requiere desarrollar un apartado que recupere estos aspectos y que den cuenta de la presencia y sentido de cada momento en el proceso global del desarrollo del proyecto.
- Durante la elaboración del documento el profesor-estudiante deberá considerar que éste será expuesto al diálogo e intercambio de puntos de vista frente a un jurado en donde él argumente, fundamente y amplíe los planteamientos teórico-metodológicos y propósitos expresados en el trabajo.

Notas de la Lectura:

**La formación del profesor es abordada desde una perspectiva que considera como fundamental analizar "la novela escolar" ya que ésta configura algunas de las expresiones teórico-prácticas del maestro en su labor docente dentro del salón de clases y su inserción en la institución escolar.

¹ *Licenciatura en Educación. Programa: Reformulación Curricular para Maestros en Servicio.* México, UPN, 1994. p. 13.

² Diagnóstico nacional para la reformulación de las licenciaturas para maestros en servicio. UPN, 1994.

³ Esta distinción se incorpora con la intención de reconocer las aportaciones de las investigaciones que se desarrollan dentro y desde la escuela, con la participación de los sujetos

involucrados en este ámbito, así como aquellas que se generan por investigadores externos a la dinámica de la escuela.

⁴ Reconocemos la necesidad de desarrollar y/o recuperar una teoría de la intervención transformadora que explique y proponga alternativas para buscar posibles soluciones a aquellos problemas educativos que constituyen un obstáculo y deben ser abordados si se quiere resolver la crisis educativa.

Técnicas:

- Detalle un plan de acción que indique las personas que deben ser los realizadores de la transformación educativa que se anticipa y al menos, una idea general de como deben realizarla.
- Organización de la intervención pedagógica por medio de la toma de decisiones en colaboración.



— Puesta en marcha de las propuestas de intervención pedagógica en el salón de clases en el colectivo escolar.

⁵ Sigmund Freud. "El malestar en la cultura", en: *Obras completas*. Tomo XXI, Buenos Aires, Paidós, 1987. p. 70.

⁶ A propósito del tema se recomienda la lectura del texto de Rene Lourau. *El diario de investigación: materiales para un trabajo de la implicación*. México, Universidad de Guadalajara, 1990.

⁷ Una teoría de la formación de profesores y su implicación en los procesos educativos que muestre las formas en que la autoimagen de la práctica docente que de sí tiene un maestro, es falsa en cuanto no da cuenta de su saber y hacer docente, de su historia de formación y de los límites y posibilidades de desarrollo que se plantean entre los sujetos, contenidos, métodos y entorno socio cultural.

Técnicas:

- Análisis de, por ejemplo: alineación, insatisfacción, sufrimiento, conclusión, contradicciones entre la teoría y la práctica tomando como referente principal y no único los contenidos escolares.
- Contraste la autoimagen de su práctica docente con autoimágenes alternativas.
- Trabajar la novela escolar de la formación de los profesores y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases. (escritos autobiográficos y sus análisis).

⁸ Los sentidos de: actuación mediadora, "guardar distancia" y un método en la dimensión de los contenidos escolares.

⁹ Para el análisis del entorno socio-cultural se hace necesario recuperar una teoría de la cri-

sis que defina en qué consiste una crisis social y educativa e indique la forma en que una sociedad y un sistema educativo determinado está en crisis. Ello requiere estudiar la insatisfacción social y educativa que siente un determinado grupo de personas, demostrar que esa insatisfacción amenaza el desarrollo social, no pudiendo satisfacerse dada la organización básica de la sociedad y del sistema educativo.

Técnicas:

- Haga un estudio histórico del desarrollo de esta crisis, parcialmente según la falsa imagen de los miembros del grupo y en parte según las estructurales de la sociedad.
- Reconocimiento de la situación. Por ejemplo, análisis de crisis capitalista y sus implicaciones en el sector educativo.

¹⁰ En este sentido se recupera una teoría de la educación que informe acerca de las condiciones necesarias y suficientes para que se den las mejoras previstas por la teoría:

Técnicas:

- Demuestre que en la situación social vigente se dan estas condiciones. Reflexión colaborativa y reflexión propia en torno a las condiciones suficientes y necesarias planteadas desde la teoría. La pertinencia y factibilidad de los diversos enfoques de la Investigación educativa.

Actuaciones como por ejemplo: surgimiento de la conciencia (de clase, de sexo, de etnia, etc.), organización de la forma de llegar a cierto tipo de conocimiento de los contenidos escolares, formación de la conciencia de grupo para abordarlos de forma integrada, etc.



LECTURA: CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR*

PRESENTACIÓN:

Al igual que los otros textos sobre los tipos de proyecto de innovación, el que ahora analizamos también pretende explicar todas las fases y componentes del Proyecto de Gestión Escolar, desde su conceptualización hasta su formalización de la propuesta, sólo que ahora el proyecto se adecua a los problemas de la gestión en la escuela, donde los directivos y cuadros medios del sistema o profesores-alumnos aspirantes a serlo, pueden desarrollar proyectos que dan respuestas significativas a las dificultades que presentan en la institución escolar.

El documento ofrece los elementos necesarios para desarrollar el proyecto de la escuela, puntualiza el cuidado que se debe tener en cuanto a la amplitud del problema a trabajar, al fin de desarrollar una alternativa factible de llevarse a cabo.

Los autores de este texto son integrantes del grupo de diseñadores de la línea específica de la Gestión Escolar, profesores de distintas unidades UPN, con amplia experiencia en la formación de docentes y con diversas experiencias y trabajos de acercamiento a la Educación Básica.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

En coherencia con el modelo su formación, el plan de estudios de la Licenciatura en Edu-

*Jesús Eliseo Ríos Durán, Ma. Guadalupe Bonfil y Castro y María Teresa Martínez Delgado. *Características del proyecto de Gestión Escolar*. México, UPN, 1995, (mecanograma). pp. 1-17.

cación, plan 1994 propone la elaboración de un proyecto de innovación pedagógica como forma para articular los contenidos de los cursos que permita al profesor alumno ensayar formas originales de resolver problemas de su práctica profesional.

Hacia el interior del eje metodológico el plan de estudios propone la realización de uno de los siguientes tres proyectos de innovación: **proyecto de intervención pedagógica**, dirigido a abordar problemáticas vinculadas a los procesos de enseñanza aprendizaje de contenidos escolares; **proyecto de acción docente**, el cual aborda problemáticas relacionadas con los procesos escolares, y **proyecto de gestión escolar**, que tiene que ver fundamentalmente con la transformación del orden y de las prácticas institucionales que afectan la calidad del servicio que ofrece la escuela.

El proyecto de gestión escolar se refiere a una propuesta de intervención, teórica y metodológicamente fundamentada, dirigida a mejorar la calidad de la educación, vía transformación del orden institucional (medio ambiente) y de las prácticas institucionales.

La noción de gestión escolar se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos con criterios de calidad educativa y profesional. Esta noción también refiere a la redefinición crítica de las funciones, estructuras y procesos escolares que le dan un contexto viable, creativo e innovador a la intervención pedagógica.

La gestión escolar cobra sentido como el medio que va a impactar la calidad al plantear: 1. La apertura de la escuela hacia la participación de la sociedad, 2. La descentralización del servicio educativo vía el acercamiento de la toma de decisiones a los planteles, 3. La autonomía pedagógica de las escuelas y 4. La posibilidad de ejercer una evaluación más precisa de los quehaceres y rendimientos de la escuela.

I. HACIA UN CONCEPTO DE PROYECTO DE GESTIÓN ESCOLAR

Las dos premisas fundamentales de las que parte el concepto de Proyecto de Gestión Escolar son: primera: que el orden institucional y las prácticas institucionales impactan significativamente la calidad del servicio educativo que ofrecen las escuelas y, segunda, que es posible gestionar un orden institucional más apropiado para un servicio de calidad, a partir de modificar de forma intencionada las prácticas institucionales que se viven en la escuela mediante la construcción de proyectos de gestión escolar.

En las escuelas de nuestro Sistema Educativo Nacional el orden institucional tiene a la base, en común, el currículum propuesto, pero varía ampliamente de una escuela a otra, dependiendo de su historicidad, del contexto donde se ubica, las características particulares de los sujetos que en ella convergen y de las oportunidades coyunturales de desarrollo por las que ha pasado.

No obstante la marcada diferencia de una escuela a otra, no sería demasiado aventurado afirmar que el orden institucional construido en la gran mayoría de las escuelas dista mucho de ser el más propicio para el desarrollo de su capacidad educadora.

Frecuentemente ese orden institucional implica una relación de cuarenta, cincuenta y hasta sesenta alumnos por maestro, horarios reducidos hasta tres y dos horas diarias del trabajo real, conocimiento insuficiente por parte de algunos maestros de los planes y programas de estudio, de teorías básicas del aprendizaje o de los contenidos de enseñanza.

Así mismo, las barreras impuestas a padres y otros grupos sociales interesados en conocer la escuela para evitar su acercamiento al plantel, el excesivo autoritarismo de directivos y funcionarios educativos y el uso de pequeños cotos de poder para controlar las prácticas institucionales parecen ser, entre una lista que podría ser más larga, más la regla que la excepción en las escuelas de nuestro país.

Ante tal panorama, la pregunta es: ¿Qué hacer? o mejor dicho: ¿Qué hacer para transfor-

mar los órdenes institucionales actuales en órdenes institucionales que promuevan un servicio educativo de calidad?

Con el propósito de dar respuesta al cuestionamiento anteriormente planteado, los grupos que plantean las políticas y toman las decisiones en el Sistema Educativo Nacional han pretendido modificar "desde afuera" y desde hace años los rasgos que definen el orden institucional de las escuelas de educación básica.

El fracaso de tales ensayos ha llevado a plantear que:

- a) El orden institucional no está determinado, ni puede ser modificado exclusivamente por instancias exteriores a la escuela, sino que en una tensión dialéctica, el orden institucional se constituye a partir de un mecanismo de equilibración dinámica en el que la escuela busca realizar el menor número de cambios necesarios para sobrevivir
- b) No son suficientes los decretos, reformas y dispositivos de control para determinar el orden institucional en las escuelas.

A partir de estas consideraciones, se plantea que:

- La manera de transformar el orden institucional radica en la redefinición permanente y crítica de las "prácticas institucionales" que se viven hacia el interior de la escuela, considerando, desde luego, los elementos preestablecidos por el sistema educativo nacional y las situaciones específicas del contexto.
- La alternativa más viable para mejorar el orden institucional que se vive en las escuelas, radica en la construcción del proyecto escolar, en permanente redefinición a partir de la recuperación crítica y colectiva de las prácticas institucionales por los sujetos que las generan y que son afectados por ellas, y con la intención de ajustar permanentemente dichas prácticas a los fines de la institución.

Si se concibe el proyecto escolar como el orientador de las acciones escolares, al expresar el tipo

de formación que se desea lograr, el proyecto de gestión escolar, permite potenciar las capacidades institucionales para lograr el tipo de formación propuesto. Para la elaboración del proyecto de gestión escolar, que aquí se propone, el profesor alumno podrá hacer un recorte eligiendo algunos de los propósitos del proyecto escolar.

El Proyecto de gestión escolar está constituido, fundamentalmente, por una estrategia viable para la modificación de las prácticas institucionales que definen el orden institucional donde se realiza la intervención docente. A nivel operativo la estrategia puede recortarse, según su pertinencia, a aquellas prácticas que se desean y son posibles de modificar.

El sentido del recorte se establece a partir del lugar formal y moral del profesor-estudiante en la escuela, del tiempo que tenga para realizar el proyecto, de los alcances de los cursos tomados en la línea de gestión escolar y de las necesidades detectadas en la esfera de la gestión escolar en su ámbito específico de trabajo.

El proyecto de gestión escolar considera en un primer momento la problemática principal del orden institucional que se pretende solucionar y en momentos posteriores: qué prácticas institucionales se pretenden modificar para lograr el orden institucional proyectado, cómo se pretenden realizar las transformaciones, con qué estrategia, en que tiempos, quiénes participan y con qué nivel de implicación, así como los recursos a utilizar.

Para la realización de un proyecto de gestión escolar debe considerarse que para transformar las prácticas institucionales, no basta la participación receptiva de información o de instrucciones de los distintos sectores involucrados, sino que es necesaria la participación consciente y comprometida del mayor número de miembros del colectivo escolar. Dicha participación ubicada, principalmente a partir de tres momentos: la reflexión de la acción, la reflexión en la acción y la transformación de las formas de acción.

La participación así, cumple distintos propósitos en un proyecto de gestión escolar: en primer lugar promover un modo de vida cotidiana donde se favorezca el ejercicio de la responsabilidad, en segundo lugar, favorecer la

toma de decisiones en colectivo, de forma tal que se recupere la vivencia de los problemas profesionales como cuestiones de resolver institucionalmente y no sólo como problemas de índole personal, y en tercero, facilitar al colectivo la toma de conciencia de que la cuestión pedagógica debe jugar un papel central en la escuela.

Con la elaboración de una propuesta de transformación de la gestión, desde el punto de vista curricular, los principales propósitos formativos son que el profesor alumno:

1) Formalice mediante la contrastación teoría-práctica una serie de "haceres" relativos a la gestión escolar que ha venido realizando en forma intuitiva o por imitación.

2) Transfiera los conocimientos construidos en la licenciatura a su práctica gestiva, mediante la articulación de nociones, conceptos, teorías y metodologías estudiadas en los cursos.

3) Integre, tanto la experiencia profesional obtenida durante su ejercicio, como la experiencia lograda en la elaboración de los productos que ha construido en su tránsito por la licenciatura, y específicamente por la línea de gestión escolar.

La elaboración del proyecto persigue cuando menos otros dos propósitos. El primero se refiere a la posibilidad de obtener el título al concluir los estudios ya que al término de la licenciatura, el profesor-estudiante podrá contar con un documento cuyas características cumplan con los criterios establecidos para la recepción.

El segundo tiene que ver con el propósito general de que la formación lograda durante la licenciatura impacte la práctica cotidiana; dado que el profesor-alumno habrá logrado estructurar y poner en práctica un proyecto de innovación en el área de la gestión escolar, se habrá logrado una primera aproximación hacia este propósito.

II. FASES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO

De acuerdo con la caracterización del plan de estudios, el eje metodológico articula los conte-



nidos de la licenciatura, por lo que los proyectos de innovación se realizan en los cursos del eje con contenidos y metodología pertenecientes a cualquiera de los tres tipos de proyectos: de intervención pedagógica y de acción docente y de gestión escolar. Por tal motivo y por las dificultades operativas de avanzar en tiempos y proyectos diferentes en los cursos del eje, las fases que comprende el desarrollo de cualquiera de los proyectos de innovación pedagógica coinciden y son las siguientes:

1. Elección del tipo de proyecto.
2. Elaboración de la alternativa de gestión escolar.
3. Aplicación y evaluación de la alternativa de gestión escolar.
4. Elaboración de la propuesta innovadora de gestión escolar.
5. Formalización de la propuesta de gestión escolar.

Los antecedentes de formación considerados como necesarios para la elaboración del proyecto están constituidos por el trabajo que el profesor alumno realiza en los primeros cuatro cursos del eje metodológico, que le permiten desarrollar sus habilidades para describir, narrar analizar, problematizar, contextualizar y valorar su práctica profesional.

Es importante aclarar que en términos generales las fases I y II del proyecto de innovación se realizarán, respectivamente, durante los niveles 5 y 6 de la licenciatura sin importar la modalidad o línea en que esté ubicado el profesor alumno, sin embargo se recomienda que las fases III, IV y V, por la naturaleza del trabajo que implican, sean llevadas en la modalidad a distancia.

1. ELECCIÓN DEL TIPO DE PROYECTO

La elección del tipo de proyecto se da a partir de reconocer el ámbito en que se inserta la problemática planteada por el profesor alumno. Por lo que la primera fase del desarrollo del proyecto está constituida por la definición de la problemática a

abordar, el estudio cuidadoso de los tipos de proyecto y la selección de aquél que resulte más apropiado para el abordaje de su problema.

2. ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE GESTIÓN ESCOLAR

Esta fase tiene como propósito fundamental que el profesor alumno construya una estrategia de trabajo para resolver la problemática planteada en la fase anterior, dicha estrategia deberá estar contextualizada y justificada en elementos teóricos pertinentes.

El profesor alumno deberá señalar que hacer, para qué, dónde, cuándo, cómo, con quién y quiénes son los implicados en la aplicación de la estrategia.

Además, deberá elaborar el plan para implementar la estrategia.

3. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE GESTIÓN ESCOLAR

En el período correspondiente a esta fase se pondrá en práctica la alternativa y se realizará el seguimiento y evaluación previstos.

4. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA INNOVADORA DE GESTIÓN ESCOLAR

Con base en los resultados de la fase anterior, el profesor alumno reconstruye el trabajo realizado hasta este momento y elabora la propuesta final de gestión escolar. Para ello, puede retomar el problema en las dimensiones de la alternativa, ampliarlo o recortarlo y replantear la metodología y la fundamentación teórica, en función de la valoración realizada.

5. FORMALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE GESTIÓN ESCOLAR

Durante esta fase se pretende que el profesor alumno organice el material y lo presente de



acuerdo con los criterios de forma que la normatividad sobre titulación plantea.

III. COMPONENTES DE LAS FASES DEL PROYECTO

En el desarrollo de las fases hay distintos aspectos y momentos que pueden considerarse y que hemos denominado genéricamente componentes y que en seguida se enuncian para cada fase.

1. EN LA ELECCIÓN DEL TIPO DE PROYECTO

Siguiendo la lógica de la investigación cualitativa, mantenida a lo largo del eje metodológico, se propone que el acto fundador del proyecto de gestión escolar sea la problemática construida a partir de reconocer las dificultades que tiene la escuela para ofrecer un servicio de calidad.

Dichas dificultades derivadas de y permanentemente vinculadas a los desajustes y deficiencias que el "orden y las prácticas institucionales" presentan para operar adecuadamente con cada alumno el currículo y para promover en ellos una relación autónoma con el conocimiento.

En términos generales se propone problematizar las relaciones entre el orden institucional y la función principal (pedagógica) de la escuela; entre las prácticas institucionales y el desempeño pedagógico de la escuela así como el impacto del orden y práctica institucionales en la definición del proyecto escolar.

El recorte de las problemáticas a abordar pueden tener sentido parcial o total, es decir, se pueden considerar sólo algunos aspectos del orden institucional, un grupo de prácticas que afectan la calidad del servicio o bien al orden institucional en su conjunto.

El problema planteado en el proyecto de gestión escolar deberá mostrar su pertinencia mediante al análisis de las prácticas de gestión que generan el problema, justificar su vigencia desde el punto de vista teórico y definir el sentido de las transformaciones implicadas en su solu-

ción, así como definir con claridad los objetivos que se pretenden lograr con el desarrollo del proyecto.

Desde el punto de vista curricular, la construcción de la problemática requiere de la integración de las orientaciones teórico-metodológicas abordadas en los distintos cursos del eje metodológico con los contenidos disciplinados e interdisciplinarios, teóricos, técnicos y metodológicos desarrollados en los cursos de área común y de la línea específica de gestión escolar del plan de estudios.

Dada la naturaleza del objeto de estudio (orden y prácticas institucionales) es importante reconocer que los juegos de poder y la divergencia de intereses en el colectivo escolar deben ser valorados cuidadosamente al momento de definir la problemática. Considerando que en fases posteriores deberá crearse y ponerse en práctica una estrategia de solución de la problemática planteada, estos elementos cobran especial importancia para determinar la viabilidad del proyecto.

2. EN LA ELABORACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE GESTIÓN ESCOLAR

Este apartado parte del supuesto de que la mediación para avanzar del "problema planteado" al "problema resuelto" es una estrategia de trabajo viable (alternativa) que plantee con claridad las transformaciones que es necesario introducir en el orden y las prácticas institucionales para avanzar del planteamiento a la solución del problema.

En términos generales, la alternativa se estructura en el sexto nivel de la licenciatura y requiere considerar, a partir de la definición de la problemática de estudio, las siguientes cuestiones:

a) Definición de las categorías de análisis y de trabajo.

En este apartado se requiere definir aquellas categorías incluidas en el problema y que vayan a estar sujetas a intervención.



Dado que el problema está directamente vinculado al orden y prácticas institucionales y su relación con la función central de la escuela se sugiere definir las categorías incluidas a partir del enfoque seleccionado para conceptualizar la gestión y la institución.

La fundamentación teórica de la estrategia estará expresada en la definición de las categorías, las cuales deberán ser pertinentes al objeto de estudio que se aborde.

b) Descripción del contexto donde se implementará la alternativa.

Comprende la ubicación de la escuela y la descripción de las características escolares y del medio ambiente inmediato que sean relevantes para el estudio.

Se identificará el "estado" del orden institucional respecto a la gestión escolar y el o los elementos relevantes para el estudio, debido a que la factibilidad de la puesta en práctica depende del conocimiento que se tenga de dicho "estado".

c) Estructuración de la estrategia de intervención gestiva.

El profesor estudiante estructurará su alternativa considerando los siguientes elementos: el problema a abordar, la fundamentación teórico-metodológica alcanzada con las acciones anteriores, la forma en que se propone resolver el problema y un plan de acción.

Para elaborar la estrategia de intervención gestiva se sugiere:

- Análisis individual o grupal del orden institucional, identificando los rasgos invariantes y los que pueden ser modificados.
- Reconocimiento de las prácticas institucionales (formas de hacer) que definen el orden institucional y el problema mismo.
- Definición de una imagen prospectiva de la institución una vez que se haya resuelto el problema, es decir, descripción de propósitos y cambios que se debieran de dar después de haber aplicado la estrategia.

- Determinación de la trayectoria: secuencia de acciones, procedimientos y tácticas a desarrollar para arribar a la imagen prospectiva planteada.
- Revisión de la trayectoria: de la secuencia de acciones, procedimientos y tácticas a desarrollar para arribar a la imagen prospectiva planteada.
- Definición de objetivos y metas para cada etapa, empleando categorías de la realidad y definidas a partir de "alteraciones institucionales concretas" y no de índices y ordenadores abstractos. (Ejemplo de una alteración institucional concreta: hacer un plan en forma colectiva; ejemplo de un índice: mejorar en x por ciento el nivel de reprobación; ejemplo de un ordenador abstracto: elevar la calidad de la educación).

d) Plan de implantación de la estrategia.

En el plan de acción se define con claridad: qué se va a hacer para lograr los objetivos y metas planteados, como se va a hacer, qué recursos se requieren, quién se va a involucrar, en qué tiempo se pretende cubrir cada etapa y cómo se van a evaluar los resultados.

La planeación de la evaluación implica precisar los objetos de evaluación y los criterios, técnicas e instrumentos para hacer el seguimiento y evaluación de la alternativa, en distintos momentos, de tal manera que podrá recuperar los resultados para hacer los ajustes pertinentes durante la puesta en práctica así como valorar los resultados finales para elaborar la propuesta de gestión escolar.

El plan de acción también deberá incluir un cronograma de actividades acerca de los tiempos en que se pondrán en práctica las acciones planeadas.

3. EN LA APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE GESTIÓN ESCOLAR

En el período correspondiente del plan de estudios, se pondrá en práctica la alternativa y se



realizarán el seguimiento y la evaluación previstos.

Durante la puesta en práctica se realizan las adecuaciones que el profesor alumno identifique como necesarias y pertinentes para el desarrollo del proceso con base en el seguimiento que haga.

Y finalmente, elaborará un reporte de los resultados obtenidos a partir de la descripción del proceso, la sistematización de la información obtenida y su valoración.

4. EN LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVADORA DE GESTIÓN ESCOLAR

Después de haber puesto en práctica y evaluado la alternativa, el profesor alumno reconstruye el trabajo realizado hasta este momento y elabora la propuesta final de innovación. Para ello, el trabajo central consistirá en la contrastación de lo planeado con lo realizado y los resultados obtenidos. En este proceso rescata los elementos que impactaron tanto el proceso como los resultados, hayan sido previstos o no.

A partir de esta recuperación reelaborará los distintos apartados de la propuesta a saber:

- problemática de estudio
- elementos teóricos, metodológicos y contextuales
- estrategia de trabajo.

5. EN LA FORMALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE GESTIÓN ESCOLAR

Durante el último curso de eje metodológico, el estudiante formalizará su propuesta de acuerdo con los requerimientos establecidos para un documento recepcional en esta opción de titulación. Este trabajo significa la organización y estructuración definitiva del contenido de la propuesta de manera que exista coherencia entre los elementos incluidos y pertinencia entre propósitos y estrategias.

La forma en que se expresan los contenidos deberá ser clara y llena, es decir, que tenga calidad comunicativa.



LECTURA:
**LA PRÁCTICA DOCENTE
 EN LA COMUNIDAD***

PRESENTACIÓN

La autora de esta propuesta fue profesora de educación primaria en la comunidad rural de Tlamimilolpa, municipio de Acaxochitlán, Hgo. Es una profesora integrante de "La escuela como centro de investigación", grupo de profesores que consideran a su práctica docente como objeto de estudio y transformación, programa de docencia, investigación y desarrollo profesional que se comparte entre la unidad UPN Ajusco y varias escuelas de Educación Básica del Estado de Hidalgo; también Licenciada en Educación Básica y candidata al grado de Maestría en Educación.

En el planteamiento de su proyecto la Profr. Delgadillo inicia con la contextualización de su práctica docente y nos describe el diagnóstico que realizó para definir su problema.

El problema al que había que darle respuesta se planteó así: "¿Qué debía hacer el grupo de segundo grado de la escuela primaria 'Profr. Clemente Vergara' para interesar en las actividades académicas a sus padres de familia y maestros durante los primeros cuatro meses del curso escolar?"

Ante el planteamiento anterior y ante la perspectiva de investigación acción participativa, se elaboró la propuesta cuyas actividades giraban en torno a "La hortaliza", una unidad de trabajo integrada con los objetivos programáticos de las cuatro primeras unidades del programa, y que se desarrolló durante el primer semestre del año escolar 1988-89, con los alumnos de segundo grado.

*Francisca Elia Delgadillo Santos. *La práctica docente en la comunidad*. México, UPN, 1995. pp. 1-8.

Esta síntesis del proyecto se incluye en este curso porque representa un buen esfuerzo por dar respuesta a un problema de la práctica docente, en donde se ve involucrada la comunidad y la práctica docente que se realiza al interior del aula y porque es un caso concreto del proyecto pedagógico de acción docente que se analiza en este curso.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD

EL LUGAR Y SUS HABITANTES

La escuela primaria "Profr. Clemente Vergara", se encuentra ubicada en la comunidad rural de Tlamimilolpa, Mpio. de Acaxochitlán, Hgo. Se llega a ella por la carretera que une a la ciudad de Tulancingo, Hgo. con Poza Rica, Ver. Es ahí donde tuvo lugar la experiencia que se narra.

En Tlamimilolpa se cultiva principalmente maíz, frijol y frutas como manzana, pera, durazno; en el pueblo de Acaxochitlán elaboran vinos y refrescos con esas frutas. Los habitantes son en su mayoría de origen náhuatl, sólo que actualmente esta etnia se ha mezclado con otras y está a punto de desaparecer junto con sus costumbres como la de "Los fieles difuntos" y el paseo que realizan en el mes de mayo al "Agua Linda"; son apegados a las actividades religiosas, pasean durante varios días, por no decir meses, a una imagen de la Virgen de Guadalupe hasta el día 12 de diciembre, fecha en que la llevan a la iglesia de Acaxochitlán, ofrecen una misa en su honor (hombres, mujeres y niños asisten vistiendo su mejor ropa) y termina con estas actividades en las que la gente participa; los días que reciben en su casa a la imagen, preparan bocadillos para los acompañantes, sin faltar las bebidas alcohólicas y sus consecuencias. Podemos decir que así transcurre el tiempo en Tlamimilolpa, sin más diversión que alguna fiesta de cumpleaños a la que se puede ir sin ser invitado, en los días lluviosos el juego de cartas en las tiendas, al calor de unos tragos quita lo aburrido.

DIAGNÓSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La gente no mostraba hacia la escuela un interés semejante al de las actividades religiosas, los niños llegaban tarde o no asistían por ir a las casas de los vecinos a acompañar a la imagen de la Virgen. Cuando platicábamos esto con los papás, mencionaban varias causas por tales ausencias. Encontramos desinterés de los padres por las actividades docentes porque cuando se les citaba, eran pocos los que asistían y rara vez llegaban puntuales, los niños casi nunca llevaban el material aunque se les solicitara con anticipación.

Después de un largo proceso que realizamos para evaluar nuestra práctica docente y consultar múltiples libros y revistas sobre los problemas por los que estaba pasando la escuela y nuestra práctica docente, obtuvimos como diagnóstico: que existía desinterés de los padres de familia y tutores, en la mayoría de los casos ni siquiera los llevaban a inscribir, sólo los enviaban y ni el acta de nacimiento nos hacían llegar, también a los festivales a los que se les invitaba eran pocos los que asistían.

A nosotros tampoco parecía interesarnos esta situación, no hacíamos nada para tratar de acercarnos a ellos, como por ejemplo visitar sus domicilios para conocer de cerca las causas de tales sucesos; a algunos niños no les conocíamos al papá o a la mamá y mucho menos en dónde vivían, habíamos descuidado las relaciones con la comunidad, queríamos que ellos fueran a la escuela, sin embargo William H. Kilpatrick (1968) dice que la misión de la escuela es ayudar a actuar y pensar inteligentemente para mejorar los modos de acción, no encerrarse (como lo hacíamos nosotros) en un mundo aparte e indiferente a los acontecimientos que la rodean, es por eso que después de elaborar el diagnóstico y leer lo que al respecto han escrito algunos investigadores nos planteamos el problema así:

¿Qué debía hacer el grupo de segundo grado de la escuela primaria "Profr. Clemente Vergara" para interesar en las actividades académicas

a sus padres de familia y maestros durante los cuatro primeros meses del curso escolar?

NUESTRA PROPUESTA

Ante el planteamiento anterior y tratando de apegarnos a la investigación-acción participativa, elaboramos la propuesta pedagógica "La práctica docente en la comunidad" cuyas actividades giraban en torno a "La hortaliza", una unidad de trabajo integrada con los contenidos programáticos de las cuatro primeras unidades y que tratamos de alcanzar en el primer semestre del curso escolar 1988-1989, con los alumnos de segundo grado y que consistía en que cada uno de los alumnos cultivara en su casa una pequeña hortaliza.

Dicho trabajo planteó relacionar los temas del programa, con las actividades que de la hortaliza se desprendían, como por ejemplo: el uso del metro, al tener que medir el terreno que en cada casa nos prestaban para sembrar las semillas; nosotros cuestionábamos a los alumnos al respecto, que ellos sintieran la necesidad de tener su propio metro; después lo elaboramos en el salón de clase con cartoncillo y con mecates. Con ellos medimos el perímetro de las hortalizas, pero cuando sembramos las semillas nos vimos en la necesidad de medir con algo más pequeño que el metro, los espacios en los que iría cada planta, momento que aprovechamos para ver la división del metro en decímetros y la utilidad que podríamos darle; así trabajamos las sugerencias del programa y medíamos cosas reales y de utilidad para la familia del alumno. En algunos casos nos auxiliaban los padres de familia que decidieron participar con nosotros en esta experiencia.

Otro objetivo era distinguir el sujeto y el predicado en enunciados, para esto comentábamos en el salón de clase sobre lo que acabábamos de hacer, por ejemplo: si decíamos que "Blas tiró la semilla", hacíamos énfasis al respecto preguntando ¿quién y qué? para centrarnos en uno de los muchos enunciados que surgían; posteriormente uno de los alumnos lo anotaba en el pi-

zarrón, corregíamos ortografía y separación de palabras, alguien lo leía en voz alta, se preguntaba nuevamente ¿quién y qué?, subrayaba con un color diferente la respuesta a cada pregunta. Cuando los alumnos comprendían la diferencia llamamos a cada una de las partes sujeto y predicado, respectivamente.

Por citar otro ejemplo, diremos que las ciencias naturales se abordaron conforme evolucionaban las hortalizas. Pasamos de los elementos necesarios para la germinación de las semillas al desarrollo y partes de la planta. Cabe mencionar que la unidad de trabajo "La hortaliza" fue el pretexto para acercarnos a los padres, porque el problema no era cómo abordar los contenidos programáticos, sino cómo despertar el interés de la comunidad por la escuela, comprometimos a los papás para que nos permitieran hacer una hortaliza junto a su casa, ellos nos ayudarían a su cultivo y cuidado, nosotros podríamos visitar sus casas sin que nos vieran como "metiches" e inoportunos porque íbamos a trabajar con ellos en su hortaliza.

PUESTA EN PRÁCTICA

El trabajo se inició mediante una plática con los padres de familia que conocíamos, con los alumnos y compañeros maestros sobre nuestras inquietudes y del giro que pretendíamos dar a la práctica docente. Los alumnos aceptaron entusiasmados, se comprometieron a llegar temprano y a no faltar para trabajar juntos en las hortalizas que haríamos en sus casas para involucrar a los papás. Estos últimos dieron su aprobación de no muy buena manera, decían que "eso" solamente sería perder el tiempo, querían que sus hijos "leyeran e hicieran cuentas en el salón".

La buena disposición del director nos permitió contar con dinero de la tienda escolar para comprar semilla de acelga, espinaca, rábano y lechuga; con la ayuda de los alumnos de quinto y sexto grado, armamos cajones con tablas viejas que encontramos en la bodega, en ellos hicimos los almácigos para que mientras preparábamos el terreno para las hortalizas, la semilla

germinaría y trasplantaríamos las plantitas cuando éstas estuvieran listas, pero un día dejamos fuera del salón los almácigos para que recibieran la humedad del medio y una helada acabó con ellos; entonces optamos por la siembra directa de la semilla en las hortalizas y las cubrimos con ramas para protegerlas.

Preparábamos el terreno entre todos (maestra, alumnos y algunos padres de familia), en cada casa nos prestaban palas, tlachos, estacas, cubetas, mecates, etc. No todos los papás participaron, algunos nos veían llegar, se asomaban a ver qué estábamos haciendo y luego se retiraban dejándonos trabajar solos. Hicimos 17 hortalizas porque de los 23 alumnos que formaban el grupo de segundo grado, algunos eran hermanos y dos alumnos comentaron que sus papás no permitieron que hiciéramos su hortaliza y cuantas veces intentamos ir a su casa ellos no asistían a la escuela para llevarnos.

Visitábamos dos casas diferentes diariamente y de las actividades de la hortaliza se desprendían las que nos llevaban al logro de los contenidos programáticos, debemos aclarar que la mayoría de las acciones se realizaban fuera de salón de clase (de 9:00 a 11:00 Hrs.), pero también en el aula "leíamos y hacíamos cuentas" basándonos en lo que hacíamos en el campo, por eso decimos que se trabajó de forma globalizada y las actividades que nos servían para un área eran aprovechadas para otra.

Algunos alumnos junto con sus papás fueron muy cuidadosos y tuvieron abundante verdura en su hortaliza, eso nos animó a ampliarla. Cuando en alguna casa la semilla no germinaba les proporcionábamos más y ellos la sembraban.

Como iniciábamos a las 9.00 horas los alumnos se apresuraban a llegar, porque no sabían a dónde iríamos, la impuntualidad y la inasistencia disminuyó notablemente, se mostraban interesados por saber lo que pasaba en las diferentes hortalizas. No hubo problemas de conducta u otros contratiempos, sólo una vez que nos quedamos a recoger la fruta caída de un manzano, los perros nos dieron tremenda persecución que no paramos hasta llegar a la escuela, pero no pasó de ahí.



RESULTADOS Y METODOLOGÍA

Realmente era emocionante ver a los papás y niños que en un ambiente de armonía desempeñaban la misma labor en beneficio de su hogar; nos auxiliaban respecto a las hortalizas, pero también observaban la conducta, habilidades y amistades de sus hijos quienes se divertían y aprendían haciendo. Ya no nos veían como quien iba a juzgar su modo de vida, éramos quien los visitaba por cuestiones de trabajo y por eso nos ayudaban.

Conocimos a los papás que no nos visitaban en la escuela y formamos con la mayoría un bonito grupo de trabajo y convivencia, no pudimos integrar a todos, sin embargo hubo niños y papás de otros grados que nos pidieron participar en las hortalizas; nosotros les dimos la semilla, ellos nos comentaban sobre los avances de su labor.

Tratamos de tener presente la metodología de la investigación acción-participativa aunque nos ha costado esfuerzo y trabajo porque estamos acostumbrados a trabajar solos. El hecho de narrar esta experiencia no indica que sea un caso cerrado, una investigación no puede darse por terminada, siempre surgen cosas que llevan a nuevos planteamientos. Pudimos elaborar y llevar a la práctica la propuesta, gracias a la lectura que hicimos de algunos textos en los que dicen que es la escuela la que debe interesarse en los problemas de la comunidad, formar con la gente un equipo de participación cuya meta sea mejorar sus modos de acción; la escuela debe educar para la vida brindando apoyo a los sujetos para que sean críticos, reflexivos y capaces de transformar positivamente su realidad. No se puede estar con las puertas cerradas y con los brazos cruzados esperando que los padres pregunten a la escuela que necesidades tiene, corresponde a ella responder a los intereses y necesidades de la comunidad.

Para nosotros, los papás debían ir a la escuela y al tratar de hacer lo contrario obtuvimos magníficos resultados, nos dimos cuenta de nuestro error y conocimos una de las causas del desinterés de la gente de Tlamimilolpa hacía la escuela:

Respecto a los alumnos podemos decir que mejoró la asistencia, puntualidad e interés en los contenidos. Nosotros nos ahorramos la elaboración de las aburridas láminas para tratar de hacer "llamativa" la clase, los elementos reales que nos proporcionaba el trabajo, en el campo hacía más amena la práctica docente. Los niños se veían felices y dispuestos a participar, nosotros lamentábamos no haber propiciado tiempo atrás todo esto.

Cuando pasaba más de una semana y no visitábamos alguna casa, los padres nos mandaban traer, comentaban sus problemas e inquietudes y nosotros hacíamos lo mismo, esto nos permitió conocer cómo piensan, viven y actúan, cuáles son sus temores, es decir su forma de vida. Al terminar las actividades de la propuesta, se acercaron a decirnos que la experiencia les había gustado y deseaban volver a iniciarla e incluso hubo profesores y papás que solicitaron trabajarla. Ante estos resultados podemos afirmar que sí logramos despertar en los padres cierto interés por las actividades de la escuela.

Ahora que revisamos el trabajo realizado encontramos serios errores como el no indagar porqué las niñas que no tuvieron hortaliza faltaban el día que nos tocaba ir a su casa; tampoco nos esforzamos por involucrar a la gente que nos veía trabajar de lejos y se alejaba. Hemos tratado de mejorar la propuesta, testimonio de que cuando se desea mejorar la práctica docente, con un poco de ingenio y voluntad se logra.

Nuestro deseo es que los profesores que trabajan actualmente en la escuela, tengan a bien ponerla en práctica y enriquecerla con sus aportaciones sin descartar a los compañeros maestros que nos hagan favor de leer esta humilde experiencia que ponemos a su disposición.



**LECTURA:
LA INDUSTRIA
Y EL COMERCIO DE ARMAS***

PRESENTACIÓN

Más que un proyecto de intervención pedagógica en forma, se presenta en este texto, la programación de una unidad de contenido, diseñada por el Seminario para la Paz reunido en Barcelona en 1990; en el documento se ofrecen procedimientos y materiales novedosos, que nos puedan servir como referencias para pensar en nuevas y diferentes formas de trabajo con los alumnos.

Los materiales que en la programación se utilizan, son fichas con viñetas de animación, noticias y artículos del periódico sobre el tema con datos actualizados; juego de roles con posibles testimonios de funcionarios, trabajadores

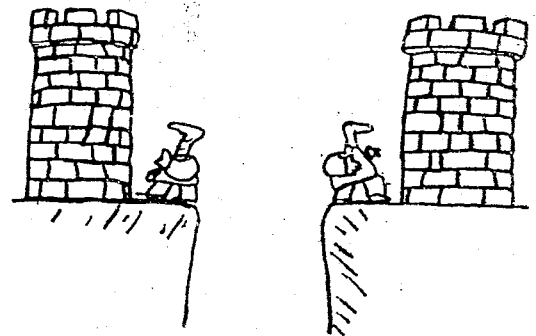
de fábricas de armas y casos diversos; así como distintos documentos sobre el asunto.

Se pretende ilustrar desde varios puntos de vista, incluso polémicos y controvertidos, el tema de la fabricación y venta de armas en España. La forma de desarrollar las actividades invita al debate, al contraste de argumentos y a pensar en resolver conflictos que chocan con nuestros valores cotidianos y actitudes. En fin, se trata de utilizar estas discrepancias para aprender en el debate y con los demás.

El texto es interesante en cuanto nos invita a trabajar de manera diferente en la que cotidianamente llevamos a cabo en nuestras clases, nos invita a pensar en nuevas posibilidades de acercamiento a los contenidos escolares, ya sea sobre el comercio de armas o sobre de otros contenidos y áreas curriculares. La aclaración que es importante realizar, es que el documento no es documento completo de investigación pedagógica, sino sólo una parte de la alternativa, que puede integrarse en todo caso a un proyecto de investigación pedagógica.

P R O G R A M A C I Ó N

L A I N D U S T R I A Y
E L C O M E R C I O D E A R M A S

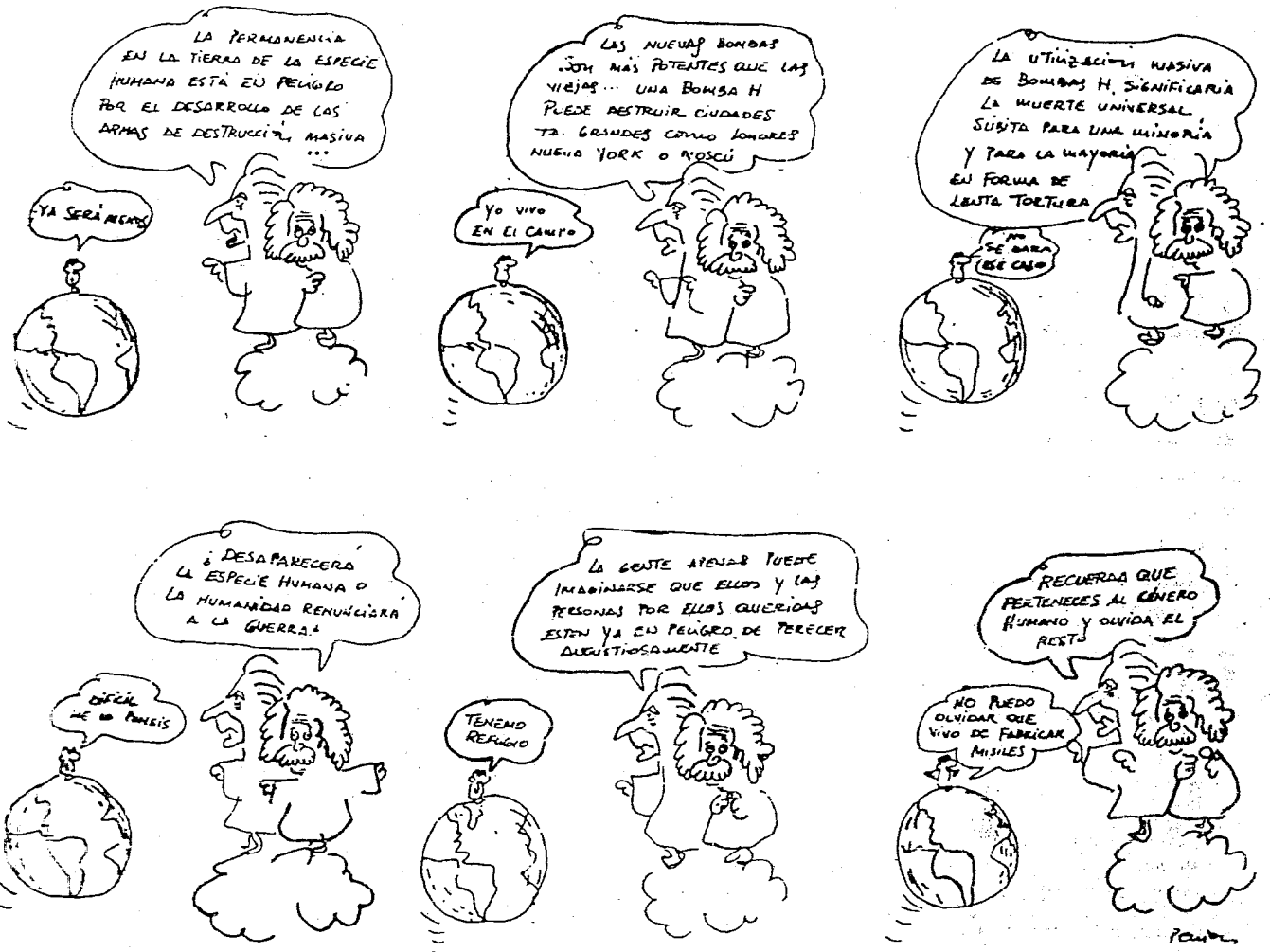


*SEMINARIO PARA LA PAZ. *La industria y el comercio de armas*. Barcelona, s/e, 1990.

UNIDAD DE CONTENIDO

UNIDAD DE CONTENIDO	HECHOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS	VALORES, NORMAS, ACTITUDES	MATERIAL	ACTIVIDADES
La industria y el comercio de armas a) España. b) Mundo.	Conocer la relación existente entre el desarrollo de las armas y la permanencia en la tierra de la especie humana. Conocer la relación existente entre comercio de armas y subdesarrollo/represión en los países del Tercer Mundo.	Analizar y comentar Cómics Aprender a hacer viñetas	Ser críticos frente al creciente desarrollo y comercio de armas	Ficha n.º 1.	Las enumeradas en la ficha.
		Realizar un juego de roles	Buscar información sobre producción y comercio de armas en España. Realizar un proyecto sobre la necesidades de la gente del Tercer Mundo.	Ficha n.º 2.	Juego de roles.
	Conocer la importancia de la fabricación y comercio de armas en España. Conocer los países a los que España exporta armas.	Analizar textos, extraer información y relacionar datos. Mantener una escucha activa, tomar nota de los puntos más importantes.	Percibir la «doble moral» de una política de fabricación y venta indiscriminada de armas.	Ficha n.º 3. «Taller de documentos» o visionado del vídeo del CIP. «Comercio de Armas»	Las enumeradas en la ficha. Para el vídeo la ficha 3, excepto preguntas 5 y 7.
	Analizar los argumentos a favor y en contra de la fabricación y comercio de armas.		Sensibilizarse y tomar partido frente al problema que estamos analizando.	Ficha n.º 4.	Las enumeradas en la ficha.
	Conocer los principales países exportadores e importadores de armas.	Manejar el mapa de Peters.		Ficha n.º 5.	Las enumeradas en la ficha.

FICHA C1



ACTIVIDADES:

El cómic de Peridis utiliza a 2 personajes reales: B. Rusell y A. Einstein. ¿Los reconoces en el dibujo? ¿Qué sabes de ellos? ¿Qué sabes del texto denominado manifiesto Russell-Einstein?

Comenta lo que el cómic te haya sugerido y señala los valores que defienden y preocupan a los personajes.

Ampliar la historia en 4 ó 5 viñetas más; ¿Lograrán convencer al personaje?

DOCUMENTO C1.1



ESPAÑA VENDE ARMAS:

«(...) La información sobre cantidades, condiciones financieras, modalidad comercial y valor de las exportaciones, llega a cuentagotas y con muchísimas imprecisiones cuando no contradicciones entre las fuentes diversas. Sin duda alguna esta situación es el resultado de la falta de control gubernamental. La Comisión Interministerial Reguladora del Comercio de Armas y Explosivos es inoperante porque la legislación es permisiva. Se exigen certificados de último destino y prohíben las ventas en zonas en tensión y en un grupo de países. Limitaciones fácilmente salvadas por los traficantes de armas cortas y semipesadas. Además el calificativo de zonas en tensión es demasiado genérico. Así, por ejemplo, se frenó la venta de armas a Nicaragua, pero no a Honduras; se sigue exportando a Marruecos y a Irak e Irán alegando ser en cumplimiento de contratos anteriores al inicio del conflicto, como si a nivel diplomático no se conocieran con suficiente antelación los preparativos; se exporta al Chad, a Somalia, a las férreas dictaduras de Chile, Indonesia, Paraguay y Turquía, así como al régimen sudafricano, país por cierto incluido en el catálogo de prohibidos...»

(Anuario sobre armamentismo en España, 1986. Págs. 134-135.)

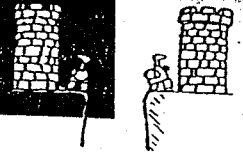
«Tanto la política de fabricación y exportación de armamentos, así como el progresivo crecimiento del gasto militar han sido los temas menos discutidos de la vida política española de los últimos años. Diferentes acontecimientos de la historia reciente fueron esgrimidos para eludir la contestación y postergar un amplio debate, fortaleciendo el ya habitual consenso parlamentario sobre estas cuestiones. En la actualidad, España cuenta con una amplia estructura, plenamente integrada en los circuitos internacionales de investigación, experimentación, producción, coproducción, exportación y compras de armamentos.

(...) La Asociación Pro Derechos Humanos y Amnistía Internacional han desarrollado una campaña en la que se pedía al Gobierno y al Parlamento la prohibición de vender armas a regímenes dictatoriales o que violen los derechos humanos y exigía la revisión de los criterios de la Comisión Interministerial de Armamentos, encargada de autorizar y controlar las exportaciones. No hubo reacción oficial y, paradójicamente, algunos indicadores parciales señalan un aumento de las ventas durante el primer semestre de 1986 (...) »

(Partes para la paz, n.º 10. Pág. 19.)



DOCUMENTO C1.2



EL PAÍS, miércoles 27 de abril de 1988

LA GUERRA DEL GOLFO

Las armas, los barcos e Irán / Irak

VICENÇ FISAS ARMENGOL

El autor considera que el reciente anuncio de la prohibición a un determinado número de buques de fondear en puertos españoles, bajo la acusación de que transportan armamento a Irán o Irak, no es más que una operación de venta de imagen de cara a la opinión pública por parte del Gobierno, cuya verdadera intención no es la de impedir este tráfico.

La noticia de que el Gobierno ha prohibido la entrada en puertos españoles de 32 barcos, conocidos por llevar armas a países de Oriente Próximo sujetos a embargo de material bélico, resulta algo más que sorprendente.

En primer lugar, ratifica algo denunciado desde hace años por la opinión pública, por algunos medios de comunicación (entre ellos EL PAÍS) y por varios parlamentarios, a saber, que empresas públicas y privadas españolas envían sistemáticamente, desde los inicios de la presente década, material bélico a Irán e Irak. Hasta ahora, la respuesta gubernamental ha sido la de negar repetidamente estos envíos, excusándose en que las autorizaciones se otorgaban a países que no estaban embargados. Si de ahí se envían a Irán o Irak no es problema del Gobierno, sino de los países que aceptan el papel de intermediarios en estas ventas triangulares.

Todo el mundo sabe, sin embargo, que los cargamentos destinados a Jordania van a parar, en realidad, a Irak, y que los envíos dirigidos a Siria, Libia, Tailandia, Singapur, Grecia, Portugal, Filipinas, Indonesia, etcétera, suelen ir a parar al frente iraní. Hay múltiples documentos que atestiguan estos envíos, que se han realizado bajo la completa permisividad gubernamental. Se conoce también el nombre de muchas de las empresas implicadas en este tráfico destacando especialmente las del grupo ERT (la propia ERT, Explosivos de Burgos, Explosivos Alaveses o Esperanza) y la Empre-

sa Nacional Santa Bárbara, del INI.

En un estudio de próxima publicación se muestra una lista de 64 barcos implicados en no menos de 69 envíos desde España a Irán o Irak a lo largo del periodo 1982-1987. La mayor parte de estos envíos han sido ya denunciados por los medios de comunicación, tanto nacionales como internacionales. Sorprende, en este sentido, que la decisión gubernamental afecte sólo a 32 barcos, cuando hay al menos otro tantos que se han dedicado a esta misma actividad. ¿Cuál puede ser la razón de este criterio selectivo?

Una primera pista, y muy significativa, es que de los 32 barcos sólo uno ha enviado material a Irak (el *Jotun*, en febrero de 1987). Los 31 restantes han des-

cargado su material en Irán. De estos datos se deduce una conclusión muy simple: lo que se pretende es, en todo caso, obstaculizar el envío de armas a Irán, pero no a Irak. Los motivos los sabrá el Gobierno, que es quien ha tomado la decisión, pero habrá que recordar que el embargo se refiere tanto a un país como a otro.

Unos sí y otros no

Pero hay un segundo interrogante: ¿por qué estos barcos y no los otros? Conocemos otros 19 barcos que han enviado armas a Irak en estos años y otros 21 que lo han hecho a Irán y, sin embargo, no se incluyen en la lista. Deducción simple de este criterio: la medida

pretende vender a la opinión pública la imagen de que desde las esferas gubernamentales se quiere echar mano a este asunto. Pero la pretensión es burda si sólo se quiere prohibir la entrada a la mitad de los barcos conocidos. Queda la otra mitad y, además, pueden contratarse nuevos barcos dispuestos a hacer los envíos. Incluso, como ya se informó en este periódico, los mismos barcos prohibidos pueden cambiar de nombre. En definitiva, si lo que se pretende es impedir las exportaciones de armas a Irán e Irak, el peor sistema es el que se ha elegido, aparte de que se ha hecho con un criterio insuficiente.

Una tercera reflexión: si se quiere evitar el envío de armamento a Irán e Irak, es decir, si se quiere hacer cumplir la ley, lo importante es controlar a las empresas productoras de armamento, especialmente a las que se han especializado en el envío de material a esta zona de Oriente Próximo. Y hay múltiples formas de hacerlo. El Gobierno, los servicios secretos, la CIA, los satélites y otras instancias lo saben de sobra. Y si por ventura no lo supieran, un servidor, por el módico precio de 100.000 pesetas, esto es, por la millonésima parte del valor de las armas enviadas por España a Irán-Irak desde 1980, estaría dispuesto a explicarlo. Es, desde luego, un porcentaje mucho menor, al menos cien mil veces menos, que la comisión que reciben los traficantes de armas por cada operación.

*Vicenç Fisas Armengol es investigador sobre temas de paz y defensa.

NEGOCIOS NO TAN LIMPIOS

Armas y comercio

VICENÇ FISAS ARMENGOL

El autor del artículo asegura que no hay que olvidar cuál es la función de las armas (destruir vidas) y que el comercio de armamentos (que equivale al producto interior bruto de 140 países juntos) no puede desvincularse ni de la política ni de su impacto sobre los seres humanos.

Se ha dicho, y con razón, que el negocio de las armas es uno de los que produce mayores beneficios y mueve mayor cantidad de dinero en el mundo. La adquisición de armamentos supone anualmente un gasto de unos 300.000 millones de dólares para el conjunto de todos los Estados del planeta. Baste decir, para buscar una referencia comparativa, que no hay en el mundo ni 10 países que tengan un producto interior bruto superior a esta cifra. Dicho en otras palabras, lo que los Estados gastan anualmente en la compra de armamentos equivale al PIB de más de 140 países juntos..., tal es la magnitud de su importe.

En los países desarrollados la casi totalidad de las necesidades armamentistas se satisfacen recurriendo a la industria nacional. Ello explica que estos países sólo hayan de importar un reducido número de sistemas de armas y que, en consecuencia, sólo absorban la quinta parte del comercio mundial de armamentos.

El Tercer Mundo, en cambio, y a pesar de que en el último decenio algunos de los países medianamente desarrollados han aumentado notablemente su producción de carácter militar, tiene que comprar al exterior buena parte de los armamentos, cuando no la totalidad. Ello es así hasta el punto de que el 80% del comercio mundial de armamentos se orienta hacia el Tercer Mundo.

Las cifras que mueve esta actividad comercial son también sobrecogedoras. Las exportaciones mundiales de armamentos han supuesto en los últimos años un volumen de 46.000 millones de dólares anuales, una cifra que supera en mucho a la totalidad de las exportaciones españolas, suizas, suecas o chinas en 1987, y, como he señalado anteriormente, van dirigidas a los mercados del Tercer Mundo. Dentro de este mercado, un grupo de ocho países ha recibido más de la mitad del valor de las exportaciones de armamentos en el período 1971-1985; se trata, por orden de importancia, de Irak, Irán, Siria, Egipto, Libia, India, Israel y Arabia. Oriente Medio es, como se habrá adivinado, la zona que recibe mayor cantidad de material militar, o al menos el de mayor valor.

Este comercio mundial de armamentos está dominado por las dos grandes potencias; Estados Unidos y la URSS, a partes más o menos iguales, controlan dos terce-

ras partes de las exportaciones mundiales de armamentos, con cifras superiores a los 10.000 millones de dólares anuales. A gran distancia, pero destacada sobre el resto de países, figura Francia, que absorbe del 10% al 15% del mercado mundial, gracias especialmente a sus productos aeronáuticos. Después figuran, con cantidades realmente menores, un grupo de países formado por la RFA, Reino Unido, China, Italia, etcétera, que juntos suman una cuarta parte del pastel.

Fin del Ascenso

Una tendencia que parece consolidarse en los últimos años es la de un paulatino descenso del volumen total del comercio de armamentos. La recesión económica, el endeudamiento de muchos países del Tercer Mundo y especialmente la saturación de armas caras y sofisticadas en los países que ocupan los primeros lugares del *ranking* explican el fin de un ascenso en la curva de exportaciones que ha durado muchos años. Hay, con todo, otras razones que explican este descenso, o al menos el estancamiento. Una de ellas, muy importante, es que muchos de los países que están en guerra, como Irán e Irak, necesitan materiales fungibles en grandes cantidades (munición particularmente), pero cuyo costo unitario es pequeño, o mucho menor al menos que el costo de un caza, por ejemplo. Así, una disminución del valor total reflejado en las estadísticas no supone necesariamente una disminución del movimiento general de este comercio ni el fin de su capacidad de destrucción; indica, simplemente, que las necesidades coyunturales

de los países compradores varían, intensificando la adquisición de material individual menos costoso y disminuyendo la compra de otro tipo de materiales más caros y complejos, cuya utilidad se pone muchas veces en entredicho.

Esta característica de la dinámica de los armamentos nos introduce para señalar algo fundamental para la comprensión de este tema, a saber: la función de las armas. El comercio de armamentos tiene la virtud, si puede llamarse así, de poner de manifiesto de forma clara las motivaciones últimas de la fabricación y uso de las armas.

Un portaviones puede construirse exclusivamente para dar satisfacción a una élite militar determinada que ve al artefacto como un elemento indispensable para su prestigio, tanto interior como exterior. Lo mismo puede decirse de la adquisición por parte de muchos países de cazas supersofisticados, de inútil uso para la defensa del interior del país. La adquisición de tales instrumentos bélicos es como una obligación, un factor de demostración del propio desarrollo (si ha sido cofabricado en el interior del país) y de la potencia adquirida. Es, digámoslo claramente, una forma exhibicionista de entender la seguridad. Si el fusil es el falo de los impotentes, un caza, una fragata o un misil puede ser una forma de perversión fetichista para determinadas personas o colectivos. En cualquier caso, la cultura armamentista, tan impregnada en el discurso político imperante, concede a los armamentos una amplia panoplia de simbolismos relacionados con la potencia (militar, económica, tecnológica, etcétera).

Las armas tienen otras funciones. Una de ellas es la de actuar como elemento de estabilización

política o de mantenimiento del Estado. Sirven fundamentalmente para mantener a los regímenes en el poder y pocas veces han servido para derribarlos. Si el Gobierno está formado por civiles, las armas pueden servir además para contentar a los militares, los cuales pueden adquirir los materiales que desean a cambio de no interferir en la conducción política del país.

Las armas y su comercio no pueden separarse de su principal función: destruir seres humanos. Esta es una función que los propagandistas de la cultura armamentista quisieran ocultar definitivamente a la opinión pública. Pero lo cierto es que los armamentos no son objetos decorativos; necesitan blancos, esto es, destinatarios. Y de ahí, de la misma existencia de las armas, surgen los escenarios de amenaza, los enemigos posibles, aunque no probables. En vez de crear seguridad, aumentan la desconfianza, el temor y la inseguridad, desarrollan recelos y agravan tensiones, inclinando la balanza hacia la guerra cuando hay situaciones de conflicto latente.

Destruir vidas

El comercio de armamentos no debe entenderse como un fenómeno neutro o como una derivación más de la actividad industrial y comercial. Por el contrario, hay que entenderlo como un fenómeno sistémico, resultante de la existencia de determinadas políticas militares y económicas que se apoyan en la cultura armamentista para justificar la compra y venta de máquinas de destruir.

Desde hace unos años, España ha entrado, con empuje en este comercio. Se ha especializado en la exportación de materiales militares hacia el Tercer Mundo, y dentro de él, a países conflictivos, ya sea por estar en guerra o por no respetar los derechos humanos. Algunas empresas sacarán beneficio, pero esta actividad comercial sólo puede contribuir a la continuidad de determinados sistemas políticos y económicos que, puertas adentro, ya hemos querido desechar. El comercio de armamento, en definitiva, no puede desvincularse ni de la política ni de su impacto sobre los seres humanos.

Vicenç Fisas Armengol es investigador sobre temas de paz y defensa.

España ha exportado más de medio billón de pesetas en armamento en los últimos seis años

WALTER OPPI. Barcelona

Las empresas españolas de armamento han exportado por valor de más de medio billón de pesetas en los últimos seis años. Egipto, Irán y Marruecos son, de forma destacada, los principales clientes de las empresas españolas, seguidos de Estados Unidos, Francia y Arabia Saudí. España, que ocupa el octavo lugar del mundo en la exportación de armamento, entre 1982 y 1986 ha multiplicado por ocho su cuota de mercado en el comercio mundial de armas, según los datos publicados por el Instituto de Investigación de la Paz Internacional de Estocolmo (SIPRI).

Las empresas españolas de armamento exportaron entre 1982 y 1987 por un valor total de 513.134 millones de pesetas, según cálculos realizados en pesetas constantes. Casi la mitad de estas exportaciones —en concreto, 225.400 millones de pesetas— se ha dirigido hacia los mercados de Oriente Próximo.

Las exportaciones al Magreb se han elevado a 78.472 millones de pesetas, superando las ventas realizadas a América Latina (72.575). Destacados compradores han sido también Europa (48.747), Estados Unidos y Canadá (33.217) y África (36.627 millones), según se desprende del informe elaborado por el experto en desarme Vincaç Fisas Armengol (véase EL PAÍS del pasado 29 de julio).

La importancia de las ventas a Oriente Próximo viene dada por las compras realizadas por Egipto (73.594 millones de pesetas) y por el enfrentamiento irano-irakí. Sólo Irán ha adquirido material militar por un importe de 63.477 millones de pesetas.

Las cuantiosas ventas a Egipto se explican por la firma de tres importantes contratos con España en 1980, 1981 y 1982, respectivamente. La mayor parte de estas ventas se han realizado a través de la empresa semipública Alkántara Ibeizán Exports, creada en 1978 con un 25% de capital público y disuelta el pasado año a raíz de las implicaciones de Adnan Kashogui, en el escándalo del Irangate. Kashogui, principal accionista de la sociedad, ha reconocido que Alkántara le ha reportado enormes beneficios.

Estos tres contratos permitieron la venta a Egipto de dos fragatas construidas por la empresa Bazán, así como 2.650 camiones Pegaso 3046/10 todo terreno, 700 autobuses ENASA 5063, 8.000 camiones Pegaso 3046, 2.500 jeeps Land Rover 209, 600 vehículos blindados ENASA BMR-600, etcétera. Las empresas españolas han tenido numerosos problemas para cobrar estos pedidos.

Marruecos es, después de Egipto e Irán, el principal comprador de armamento español. El vecino del

sur ha cerrado operaciones comerciales por valor de 49.927 millones de pesetas desde 1983.

El año récord fue el de 1987, en el que Marruecos realizó compras por valor de 26.965 millones de pesetas. Esta destacada colaboración hispano-marroquí es interpretada en el informe Fisas como una estrategia encaminada a evitar una salida bélica al conflicto de Ceuta y Melilla, precisamente controlando el flujo de armas con destino a Marruecos, siempre según la citada versión.

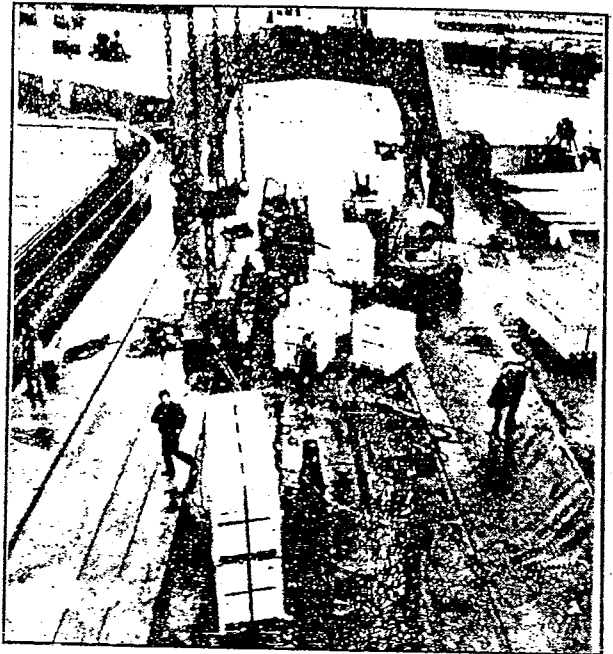
Detrás de estos tres países los principales compradores de armamento español son Estados Unidos (28.810 millones de pesetas), Francia (23.743), Arabia Saudí (20.279), Jordania (16.950), Venezuela (14.354), Libia (12.998) e Irak (11.500).

Empresas españolas han exportado armas a países en conflicto por valor de 100.000 millones, entre 1983 y 1987, a pesar de la prohibición expresa del Gobierno español. Irán ha sido el principal beneficiario de estos envíos, que habitualmente se realizan por medio de terceros países. No cabe duda de que España se encuentra entre los países que se han aprovechado de la carnicería en la zona del Golfo.

"Potenciar la defensa"

El Gobierno socialista ha defendido en numerosas ocasiones la exportación de armas en aras de la independencia defensiva española. El presidente del Gobierno, Felipe González, en el debate sobre el estado de la nación de febrero de 1987, fue muy explícito en este sentido: "Nosotros queremos tener menos dependencia en la compra de material de defensa del exterior (...). Para tener menos dependencia hay que intentar potenciar una industria de defensa dentro del país. Para tener una industria de defensa dentro de nuestro país, y en cualquier país, hace falta también tener un campo de exportación de esta industria de defensa".

El entonces ministro de Industria, Luis Carlos Croissier, sostuvo en el Congreso, en mayo de 1987: "España ocupa un lugar relativamente poco importante en com-



Cargamento de armas en el puerto de Santander, en 1986. Pablo Hojas

EXPORTACIONES ESPAÑOLAS DE ARMAMENTO (1982-1987)(*)

	1987	1986	1985	1984	1983	1982	TOTAL
Oriente Medio	32.500	20.500	33.000	76.100	26.500	36.800	225.400
Magreb	26.965	3.230	5.834	5.385	21.841	15.417	78.472
América Latina	20.043	7.423	2.394	12.177	12.500	18.038	72.575
Europa	11.600	7.500	6.171	5.903	6.997	10.576	48.747
América del Norte	5.370	8.445	6.086	5.067	4.130	4.119	33.217
África	4.323	15.158	9.487	1.641	4.918	1.100	36.627
Asia	3.403	1.283	2.768	2.849	2.265	4.714	17.282
Oceanía	—	56	432	74	52	200	814
Total	104.204	63.595	66.172	109.196	79.003	90.964	513.134

*En millones de pesetas

EXPORTACIONES ESPAÑOLAS DE ARMAMENTO POR PAÍSES (*)

	1983-1987	1987	1986	1985	1984	1983
Egipto	73.594	—	8	2.187	62.114	19.285
Irán	63.477	8.000	16.020	23.496	11.650	5.311
Marruecos	49.927	26.965	2.324	1.710	1.356	17.572
Estados Unidos	28.810	5.300	8.410	6.000	5.000	4.100
Francia	23.743	4.680	3.227	3.600	4.653	7.583
Arabia Saudí	20.279	3.890	3.531	6.537	6.191	130
Jordania	16.950	16.950	—	—	—	—
Venezuela	14.354	13.368	365	314	282	24
Libia	12.998	—	875	4.123	4.000	4.000
Irak	11.500	1.500	1.800	700	6.000	1.500

*En millones de pesetas

ración con el volumen total de comercio internacional [de armamento] y en comparación con el resto de países con entorno, e incluso de los que no son de nuestro entorno".

Avance en armas

Sin embargo, el anuario del SIPRI de 1987 colocaba a España en el octavo lugar mundial en la lista de los principales exportadores de armamento. Las exportaciones espa-

ñolas de armamento, que cinco años atrás representaban únicamente el 0,2% del total mundial, han avanzado en la actualidad hasta el 1,6% según el mismo anuario del SIPRI.

Estos datos no incluyen las ventas de municiones, explosivos y armas ligeras, que suponen un tercio de las exportaciones españolas de armamento según el informe Fisas.

Las armas que España vendió a Pinochet

Aviones, morteros, lanza cohetes y ametralladoras son algunas de las compras realizadas por Chile.

M. A. Nieto/ R. SOHR, Madrid / Santiago de Chile.

La mitad de los aviones militares fabricados en España y vendidos en América Latina prestan servicio en las tres grandes ramas de la defensa nacional chilena. Morteros, lanzacohetes, y granadas, pistolas, explosivos, armas cortas, ametralladoras y sistemas de puntería también figuran entre las compras chilenas a España, según un alto cargo de la firma chilena Empresa Nacional Aeronáutica (ENAE), dependiente de las fuerzas armadas de Chile y excelente cooperadora en los programas técnicos de la empresa pública española Construcciones Aeronáuticas, SA (CASA).

La operación del siglo, en cuanto a venta de armas en Chile, la ha realizado CASA, pese a que la Empresa Nacional Santa Bárbara de Industrias Militares, SA (ENSB); Unión de Explosivos Río Tinto, SA, y Esperanza y Compañía, SA, hayan realizado también sus no menos considerables negocios con el régimen dictatorial del general Augusto Pinochet.

La historia de los desiguales intercambio de armas entre España y el país andino comenzó cuando tras el golpe de Estado de 1973 se iniciaron los embargos a las ventas de armas por parte de los países que tradicionalmente habían venido suministrando material bélico a Chile. Primero había sido el Gobierno laborista británico, en 1974, y pronto le siguieron los Estados Unidos de Jimmy Carter, en 1979, y la Francia socialista de Mitterrand, en 1982. Años antes, los trabajadores de Rolls-Royce en East Kilbride (Escocia) se habían negado a trabajar en los motores Avon para la flota aérea de combate Hawker Hunter, de la Fuerza Aérea chilena. Sólo Rhodesia, entonces aliado de Sudafrica, suministró repuestos al sangriento régimen latinoamericano.

En medio de la crisis se desató el litigio por la soberanía del canal de Beagle, que a punto estuvo de desembocar en una guerra en la que la aviación chilena, desabastecida, hubiera salido poco airosa.

El ascenso de CASA

Se iniciaron entonces las negociaciones con CASA. El ejército chileno adquirió seis aviones CASA de transporte biturbohélice C-212 Aviocar, que fueron entregados a Pinochet entre 1978 y 1979. El precio promedio de aquellos aparatos era entonces de unos tres millones de dólares. La Marina chilena, por

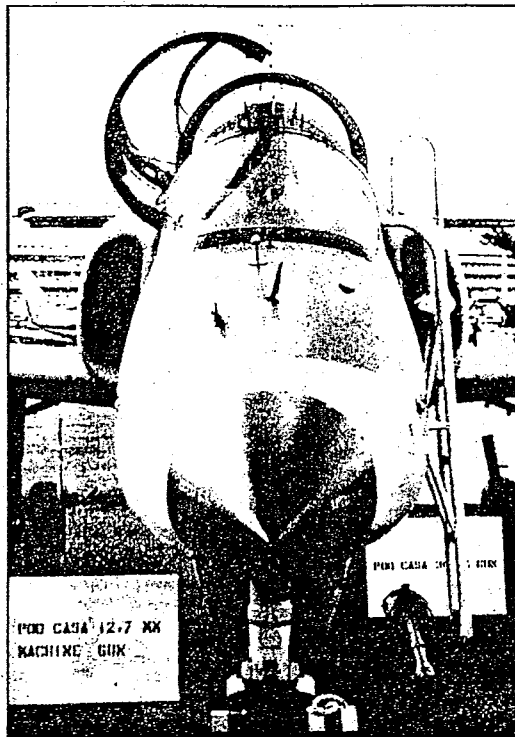
su parte adquirió cuatro C-212.

El ejército chileno, sin embargo, buscaba algo más que un simple abastecedor de material bélico. Buscaba un socio que le facilitara no sólo aviones, sino también tecnología. Construcciones Aeronáuticas se mostró dispuesta en ambos campos y comenzó entonces un ambicioso programa de cooperación entre la ENAE chilena y la CASA española.

El proyecto inicial, negociado a finales de los setenta, consideró la compra de tres aviones de entrenamiento monoreactores C-101 Aviojet cuyo precio rondaba los 3,5 millones de dólares. Otros 15 o 16 C-101, bautizados en Chile como T-36 Halcón, deberían ser ensamblados en el país suramericano.

Con el primer Gobierno del PSOE, concretamente en 1984, ENAE adquirió otros 21 aviones C-101, que, a razón de seis anuales, fueron ensamblados en Chile con un aporte de un 20% de componentes tecnológicos propios. Entre estos últimos aparatos se cuenta la variante de combate del T-36 y el moderno A-36, que será dotado con misiles aire-mar Sea Eagle producidos por la firma británica British Aerospace, en un contrato estimado en unos ocho millones de dólares.

Respecto a las características del Halcón-Aviojet, un catálogo publicado por CASA señala textualmente que se trata de un avión de combate, en contra de lo afirmado el pasado mes de agosto por el vicepresidente del Gobierno, Alfonso Guerra, que a preguntas de los periodistas dijo que sólo se habían realizado contratos de aviación civil con Chile. "El C-101 permite también su utilización como avión de ataque al suelo", dice el prospecto "para ello, dispone bajo las alas de seis puntos de amarre de cargas exteriores, así como de una bodega de armamento



Avión CASA C-101

EL PAIS

donde se instala un cañón y una serie de equipos especiales".

Gracias a estas características, los Halcón han comenzado a reemplazar a los obsoletos Dragón fly, comprados a EE.UU. de segunda mano y que constituyen todavía el principal contingente de la fuerza aérea chilena destinado a la contra-insurgencia. La magnitud del programa de cooperación la explica una comunicación de ENAE donde puede leerse que dicha empresa "se encuentra desarrollando, en asociación con CASA y British Aerospace una versión de ataque de blancos navales (...). En esta nueva configuración, el Halcón llevará dos misiles (...) y estará dotado de un nuevo sistema de navegación y ataque, lo que le permitirá alcanzar cualquier blanco a una distancia de cien kilómetros del punto de lanzamiento".

Construcciones Aeronáuticas, bajo licencia de la Messerschmitt-Bölkow-Blohm alemana occidental, también fabrica los helicópteros BO-105, de los que la Fuerza Aérea Chilena adquirió hace algo más de un año 32 unidades, que serán armadas por ENAE en Chile.

1986 como fecha de consenso a partir de la cual se embargó la venta de material bélico a Chile. Sin embargo, un alto directivo de la firma comercial chilena Kenrick y Compañía, SA, que en repetidas ocasiones ha actuado como intermediaria en las transacciones entre España y la dictadura de Pinochet, aseguró que "Alrededor del 15 de septiembre de 1986 unos 40 tanquetas antidisturbios procedentes de España y fabricados por ENSB fueron desembarcadas en el puerto chileno de Valparaíso". El extremo de si fueron fabricadas en España estas tanquetas, conocidas vulgarmente por zorritos debido a su reducido tamaño y a los gases vomitivos que lanza junto a las ráfagas de balines a discreción, no ha sido confirmado por la citada empresa.

Por otra parte, el director general de Comercio Exterior, Miguel Ángel Ordóñez, presidente a su vez de la junta Interministerial Reguladora del Comercio Exterior de Armas, declaró en los primeros días de abril ante una comisión de control parlamentario, a las preguntas hechas por el diputado de Izquierda Unida Enrique Curjel, que se cumplirán los contratos de compraventa de armas firmados anteriormente.

Los contratos logrados por España en 1982 dan una idea de la magnitud de las compras chilenas, que en dicho año superaron los 80 millones de dólares. En realidad, hasta 1984, Chile representó casi el 20% de las exportaciones bélicas totales españolas. Los contratos chilenos firmados con CASA ha representado para esta última casi el doble de todas las ventas de Aviojet fuera de España. América Latina, en su conjunto, fue depositaria de más de la mitad del equipamiento militar exportado por Madrid. Otros compradores son Jordania, que adquirió 16 aparatos, y Honduras, que compró cuatro con opción a cuatro más.

Pese al gran esfuerzo exportador que ha ignorado condicionamientos políticos, el citado *Anuario sobre armamentismo en España* habla de un "subsector privilegiado dentro del conjunto del sector público", ya que "año a año, y empresa a empresa, las inversiones siempre son superiores a los resultados, aunque estos sean positivos". Además, como el propio Felipe González ha reconocido, en los últimos años la exportación española de armas ha caído en casi un 50% hecho que desde el Gobierno es atribuido a una nueva ética comercial y desde la oposición al incremento de importaciones de armamento a EE.UU.

Rabat espera recibir material bélico por 221 millones de dólares

Marruecos, mejor comprador de armas españolas y primer 'potencial enemigo'

■ Miguel Ángel Nieto/Madrid

Marruecos se ha convertido, al término de 1987, en el mejor cliente mediterráneo (por delante de Egipto) de materiales de guerra españoles, pese a que el reino de Hassan II está considerado como el "principal potencial enemigo"

La inminente entrega de armas a Marruecos por valor de más de 200 millones de dólares fue firmada el 14 de Noviembre de 1986 y discurre en la línea del crédito comprador que España concedió a Marruecos con motivo de la firma del acuerdo pesquero de 1983, por valor de 430 millones de dólares. Una parte de la financiación del paquete ha sido aportada por un consorcio bancario encabezado por el Banco Árabe Español (Arabank) como agente. El Arabank ha sindicado un crédito comercial de 110 millones de dólares a 8 años de vigencia y al tipo de consenso de la OCDE. En la sindicación han participado en el banco de Bilbao; la sucursal en España del banco de Roma; el Al Sandi Bank, de Francia; el Arab Banking Corporation (ABC Bank); y el Arab International Bank. Otra parte de la operación se ha financiado con cargo a un crédito FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo) que por importe de 37 millones de dólares, a 12 años, ha concedido el Instituto de Crédito Oficial.

Con todo ello el vecino reino alauí había adquirido, en diciembre pasado, material bélico por valor de 521 millones de dólares (más de 70 mil millones de pesetas), y el ochenta por ciento de su Armada estaba en ese momento constituida por materiales bélicos vendidos por España. De este modo, Marruecos ha pasado a ocupar en 1987 el principal puesto en el ranking de países compradores de armas españolas, y de ello se hace eco el SIPRI Yearbook, uno de los más prestigiosos anuarios sobre armamento en el mundo. Pero Marruecos se ha convertido también en el mejor cliente bélico del Gobierno socialista, ya que los grandes negocios con el vecino del sur se iniciaron en 1983, cuando España concedió un crédito blando a Rabat por valor de 430 millones de dólares tras la firma del entonces todavía bilateral Acuerdo pesquero hispano-marroquí.

Estas paradójicas coincidencias convierten a Marruecos en un excepcional ejemplo del funcionamiento desorganizado de una nueva industria bélica española que entra en flagrante contradicción con la pretendida política defensiva de "disuasión" preconizada desde el departamento de Francisco Fernández Ordóñez.

Armas a un país en guerra

Pero Marruecos, es también, ejemplo de otras contradicciones del orden de la ética política: con las ar-

mas que España vende al reino de Hassan II (blindando BMR, fusiles, ametralladoras, equipos de visión nocturna, unidades navales de guerra, etc.) el Ejército marroquí lleva a cabo la guerra contra el Frente Polisario y la Armada alauí apresa a los pesqueros españoles que se adentran en sus aguas jurisdiccionales.

No acaban ahí las paradojas. Aunque esté demasiado manoseado el argumento, no se puede olvidar que quienes hoy niegan al Polisario el establecimiento de una oficina diplomática en Madrid y envían "legalmente" a Rabat las armas para combatirles, son los mismos que estando en la oposición, antes de 1982, apoyaban "hasta el fin" la causa saharauí.

Todo ello pese a que entre los criterios comerciales de la Junta Interministerial Reguladora del Comercio Exterior de Armas y Explosivos, organismo encargado de autorizar la operación de compra-venta de armas, figura el de no suministrar material bélico a países en guerra. Sin embargo, a la vista de que siguen autorizándose importantes envíos de armas a Rabat y que en los próximos meses está prevista una nueva entrega de material bélico por valor de más de 200 millones de dólares, pareciera que la guerra que libra Marruecos contra el Frente Polisario desde hace diez años no fuera tal.

Las armas, además, son vendidas por el único procedimiento de la concesión de créditos blandos a Rabat. Las operaciones, que unos años antes se realizaban mediante comercios triangulares clandestinos, se encubren hoy con tal impunidad cargando hasta el veinte por ciento de los costes de la operación a los Fondos de Ayuda al Desarrollo (FAD). A tal efecto, el Instituto de Crédito Oficial ha concedido a Rabat un crédito "blando" —préstamos de Gobierno a Gobierno a muy bajo interés— por 37 millones de dólares a pagar en 12 años, además del citado crédito concedido como consecuencia del Acuerdo pesquero de 1983.

El milagro de los créditos blandos

El procedimiento del cargo de operaciones de compra-venta de armas a créditos del FAD es poco menos que habitual. El quince por ciento del coste de los contratos de la fracasada operación del siglo, ultimada con Egipto en 1982, por valor de 700 millones de dólares, fue sufragado por los FAD. El pasado

de dólares, que ya fue financiada el pasado año, y cuya entrega, retrasada por razones "políticas", según la explicación oficial, ha podido estar condicionada a la firma del reciente Acuerdo Pesquero que Rabat suscribió en enero con la Comunidad Económica Europea (CEE).



España arma al Ejército de Hassan II

13 de mayo la Empresa Nacional de Automociones SA (ENASA) firmó la venta de 200 camiones Pegaso a Somalia (un país de los más pobres del planeta que, por cierto, no conoce las carreteras) por un total de 10 millones de dólares. La operación fue montada con un crédito del FAD al cien por cien a devolver en 30 años, con 10 de gracia, y a un tipo de interés del dos por ciento.

No faltan quienes para justificar las contradicciones que entraña la venta de armas a Marruecos arguyen que, de este modo, España cuenta con información precisa del tipo de armamento que emplea su potencial enemigo, lo que logísticamente le proporcionaría, en caso de guerra, una ventaja incalculable. Pero el sentido parece otro: Marruecos, entrañable vecino con el que, por ser enemigo potencial, no existe convenio alguno de colaboración militar, encarna también el ejemplo antológico de la complicada inteligencia militar: en noviembre de 1986, el boletín semanal de la Dirección general de Relaciones Informativas y Sociales de la Defensa (Disred), informaba de que las patrulleras de ataque rápidas de la clase Lazaga, van equipadas con un simple cañón cuando Bazán las construye para la Armada española. Sin embargo, las construidas para Marruecos van dotadas de cuatro tubos lanzamisiles del tipo Exocet, de fabricación francesa.

Una muerte de fabricación francesa

La detección de los Exocet, uno de los ingenios más peligrosos de la industria bélica mundial, es prácticamente imposible. Vuelan a ras del mar, sorteando radares, y explotan cuando penetran en el

blanco. Sin ir más lejos, en mayo de 1987 la fragata norteamericana "US Stark" fue alcanzada cuando patrullaba por aguas del Golfo Pérsico por un misil de este tipo lanzado por Irak. Los sistemas electrónicos de la fragata, según explicó la Casa Blanca, detectaron el avión irakí que lo lanzó antes de que este realizase el disparo. Sin embargo, fue imposible esquivarlo. Son misiles de efectos incalculables: tras el ataque a la "US Stark" el precio del petróleo se disparó a casi 20 dólares el barril. La postura flexible de Washington impidió nuevas subidas. De haberse producido una respuesta armada, las economías más débiles del mundo y otras menos débiles, como la española, habrían visto saltar en pedruzcos las previsiones sobre la reducción de la inflación. Y son misiles del débil: los dos barcos británicos que hundió Argentina durante la guerra de las Malvinas, en 1982, habían sido alcanzados por dos Exocet comprados a Francia, pese a todo, a España no parece importarle dotar al "potencial y peligroso enemigo" marroquí de la infraestructura necesaria para instalarlos.

El diputado canario Luis Mardones, con el tono serio que impone el hecho de vivir en unas islas cuya soberanía reivindican tanto marroquíes como saharauíes, se sorprendía en una sesión de la Comisión de Industria del Congreso: "si hay algo incongruente en la política de defensa española, es la armonización imposible entre la política de exportación y de dotación de armamento a Marruecos, y los intereses del PEC, sobre las hipótesis amenazas para el flanco sur español en Magreb". En el futuro PEC, adaptado a las exigencias de la OTAN, sigue figurando Marruecos como hipotética amenaza.

El presidente del Gobierno defiende una industria de armamento sin matices ideológicos

EL PAÍS, Madrid. El presidente del Gobierno, Felipe González, utilizó ayer nuevamente la técnica de la respuesta globalizada en la segunda jornada del debate sobre el estado de la nación, lo que restó viveza a la sesión parlamentaria y originó las protestas de la oposición, como había ocu-

Entre las numerosas mociones presentadas al término del debate por lo grupos parlamentarios, figuraban sendos textos de Izquierda Unida y del PEDP para que el Parlamento controle las ventas de armas. En otra moción, el Grupo Popular pidió la reprobación del ministro de Educación y Ciencia, José Ma. Maraball, "por su incompetencia".

Las intervenciones de Iñaki Anasagasti (PNV), Gerardo Iglesias (Izquierda Unida), Oscar Alzaga (PDP), José Antonio Segurado (Partido Liberal), y cinco miembros del Grupo Mixto tuvieron un denominador común que bien podría resumirse—si bien la frase no llegó a ser pronunciada— en esta idea: "no reconocemos España en las palabras de presidente".

El tono del debate comenzó con el listón mucho más bajo que al término de la sesión inaugural, celebrada el pasado martes. Tras unas palabras de Félix Pons recordando la personalidad de Jesús María Viana, fallecido en la mañana de ayer, el primero en intervenir fue Anasagasti, quien había preparado su discurso apenas unas horas después de que su partido y los socialistas acordasen compartir un Gobierno de coalición en Euskadi.

En ese clima se desarrolló su exposición ante la Cámara. La guerra de cifras dominó las intervenciones siguientes, en las que los portavoces esgrimieron datos mucho más negativos que los resaltados el día anterior por el presidente del Gobierno.

La sesión tuvo su momento más animado gracias a un desliz de Gerardo Iglesias, quien utilizó como referencia de autoridad una cita de "don Ramón y Cajal", olvidándose el nombre de pila San-

tiago. Mientras, el otrora portavoz de los comunistas, apellidado Carrillo y homónimo del Premio Nobel, le contemplaba desde la tribuna de prensa. Debíó de ser un lapsus "subliminal" expresión que utilizó después Segurado para criticar los mensajes del Gobierno y que sumió a algunos en la duda de si habría querido decir "subliminal" o —ciertamente, con menos posibilidades de verosimilitud— "sublime".

Lo más interesante del debate propiamente dicho —al margen de las largas exposiciones de los portavoces— se centró en dos capítulos: la posibilidad de que las elecciones al Parlamento Europeo se celebren con circunscripciones regionales y las ventas de armas autorizadas por el Gobierno español.

La venta de armas españolas ocupó como el día anterior varios párrafos de los portavoces. Gerardo Iglesias, por ejemplo, denunció el comercio de material bélico con Irán o Irak, países en guerra y también la venta de armamento a Marruecos, "que lo emplea luego contra el pueblo Saharaui".

Felipe González aseguró en su respuesta que las ventas de armas cumplen los requisitos legales exigidos y que son aprobadas por una comisión interministerial. "Cabe la posibilidad", añadió, "de que lleguen armas por vía indirecta a terceros países. Nosotros hacemos lo posible por evitarlo. España cumple todos los criterios internacionales de embargo". Felipe González leyó la lista de los países con mayor volumen de venta de armas; y, como conclusión, añadió: "Ningún signo ideológico nos puede dar una lección moral en esta materia".

Anasagasti y Juan María Barón (Euzkadi Euzkerra), como

había hecho el día anterior Miquel Roca, de Minoría Catalana, reclamaron las circunscripciones por comunidades autónomas y recordaron que los Parlamentos de Galicia, Euskadi y Cataluña habían pedido ese sistema electoral.

Parlamento Europeo

En su contestación, Felipe González explicó que el PCOE apoyaría esa posibilidad si antes los grupos nacionalistas llegasen a un acuerdo al respecto con la oposición. Bandrés le devolvió el balón: "yo le propongo que cada comunidad autónoma debata en su Parlamento si desea ser circunscripción en las elecciones para el Parlamento Europeo, y que lo apruebe por mayoría cualificada si fuera ese su deseo".

El presidente ya no respondió a la propuesta, que se reproducirá previsiblemente hoy durante el debate de totalidad sobre la ley de elecciones para la Asamblea de Estrasburgo. En principio el Gobierno defiende la circunscripción electoral única para toda la nación.

Gestos y risitas en el 'banco azul'

EL PAÍS, Madrid. Las risas, los gestos de complicidad con el ministro vecino y un excesivo agitar de brazos y cabezas ha caracterizado la actitud durante este debate de los ocupantes del banco azul. Animados sin duda por los continuos cuchicheos entre Felipe González y Alfonso Guerra, los integrantes del Gobierno no han parado un momento quietos mientras intervenían los portavoces de los distintos grupos de oposición, quienes en los pasillos no dudaban en criticar esta actitud, captada en numerosas ocasiones por las cámaras de televisión.

El vicepresidente del Gobierno Alfonso Guerra, es probablemente el más aficionado al lenguaje gestual. Su actitud preferida es agachar la cabeza, ponerse una mano en la coronilla y mirarse los zapatos. Cuando se levanta de nuevo puede apreciarse que está ahogando el final de una carcajada.

Otros ministros, generalmente más comedidos en sus gestos, como el de Sanidad, Julián García Vargas, o de Educación, José María Maraball, se han lanzado en este debate a esbozar sonrisas y a dar codazos a su compañero de banco siem-

pre que algún portavoz opositor ejercía el derecho a la crítica. De todos los ministros, quizá fuera el de Economía, Carlos Solchaga, quien más prodigó los gestos que hasta ahora eran casi exclusivo patrimonio del vicepresidente.

Esta actitud del banco azul molestó a algunos diputados de la oposición, que se vengaron desde sus escaños utilizando la misma moneda, desde Hernández Mancha — casi siempre sonriente — a su compañero José Ramón Calero, quien con gestos ampulosos refrendaba las palabras de su portavoz, García Tizón.

González insiste en negar datos de los exportadores de armas a Irán

EL PAÍS, Madrid. El presidente del Gobierno, Felipe González, ha asegurado durante el debate que no era cierto que el Ejecutivo hubiera aprobado ventas de armas a Irán valoradas en 280 millones de dólares, información basada en datos —fecha de contratos, materiales vendidos y empresas suministradoras— facilitados precisamente por fuentes de las firmas beneficiarias de la operación (Ver EL PAÍS del pasado 10 de febrero). La existencia de los contratos fue confirmada en fuentes de los ministerios de Defensa y de Exteriores y, tras su difusión, por un alto cargo del Ministerio de Economía.

Miquel Roca, portavoz de Minoría Catalana, exhibió durante el debate una copia de la información publicada en este periódico el pasado día 10, relativa a la venta de armas a Irán por valor de 280 millones de dólares desde septiembre de 1983. El presidente del Gobierno, Felipe González le indicó que la información publicada no era cierta. "No hemos autorizado ni una sola exportación de armas a Irán".

Un alto cargo de Economía llegó a comentar, una vez difundida la información, que los fabricantes de armas "se habían tirado piedras sobre su propio tejado" por haber desvelado las ventas a Irán. Este alto cargo reconoció la veracidad de la información.

González, como ha señalado repetidamente el Gobierno al Congreso, dijo que nunca se han autorizado ventas de armas a Irán. Los propios exportadores ha precisado en todo momento que la mayoría de las ventas se hacían a través de Libia o Siria —país que figuraba como destinatario—, extremo del que tenía conocimiento previo el Gobierno.

EL PAÍS

PROMOTORA DE INFORMACIONES, SOCIEDAD ANÓNIMA (PRISA)

PRESIDENTE DE HONOR
José Ortega Spottorno

PRESIDENTE
Jesús de Polanco

DIRECTORES GENERALES
Javier Baviano y Juan Luis Cobián

DIRECTOR
Juan Luis Cobián

DIRECTORES ADJUNTOS
Augusto Delkáder (Madrid) y Antonio Franco (Barcelona)

EDICIÓN DIARIA. Subdirector: Miguel Ángel Bastenier. Opinión: Vicente Verdú. Edición gráfica: Lorenzo Fomero. Redacciones jefes: Jesús Cabeiro (Madrid), José A. Sorolla (Barcelona), José María Igueldo (Información General), Alfredo Fariño (Deportes) y Joaquín Estefanía (Economía). Jefes de sección: Juan Cruz (Colaboraciones), Marió Ruiz de Elvira (Internacional), Javier Argudo (España), Rafael Nadal (Cataluña), Soledad Fuentes (Madrid), José Miguel Larrañe (Sociedad), Félix Bayón y Tomás Deicós (Cultura y Espectáculos), Juan José Fernández y Emma Pérez de Pizana (Deportes), Manuel Navarro y Andrau Misá (Economía y Trabajo), Javier López (Dispersión), Raúl García (Fotografía) y Gregorio Cantera (Documentación). EDICIÓN DOMINGAL. Subdirector: Soledad Gallego-Díaz. Redacción: Jesús de la Sierra. Jefe de Edición: Daniel Gaveta (Magazine). SERVICIO EXTERIOR. Subdirector: Jesús de la Sierra. Jefe de Edición: Ángel Luis de la Calle. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN. Subdirector: Julio Alonso.

DIRECTOR GERENTE
Lorenzo Ruiz

Subdirectores gerentes: Jesús Fernández Vellojo (Madrid) y José García Miguel (Barcelona). Marcel de la Fica y Jaime Canals (Publicidad), Francisco Pérez Escudero (Dirección Técnica), Ángel Gómez Anzótegui (Administración), Carlos Bardaño (Protecciones Laborales), Santiago Alonso y José Ansol (Distribución), Jesús González Cieza (Control de Gestión) y José María Casallo (Proceso de Datos).

SECRETARIO GENERAL
José María Aranz

Adjunto a la Dirección General: Joaquín Rodríguez

Triángulos de armas

CONTRA LAS pruebas presentadas por el diputado de Izquierda Unida Enrique Curiel, que han venido a sumarse a evidencias ya conocidas por la opinión pública, el Gobierno, en esta ocasión por boca del secretario de Estado de Comercio, Miguel Ángel Fernández Ordóñez, siguen manteniendo que España respeta escrupulosamente la normativa internacional sobre venta de armamento. Dicha normativa, apoyada en resoluciones de la ONU y de la SE, impide la venta de armas a Sudafrica, Chile y Paraguay, por una parte; a Libia y Siria, por otra, y a todos los países en guerra finalmente.

Izquierda Unida tiene en su poder documentos según los cuales empresas españolas han vendido a lo largo de 1985 y primeros meses de 1986, diverso material militar —proyectiles para cañones, granadas, cargas propulsoras— oficialmente destinado a las fuerzas armadas sirias y libias, respectivamente, pero cuyo destino final fue, según las propias firmas vendedoras, el Ejército iraní. El hecho de que la compañía contratante del transporte tuviera esta última nacionalidad sería un dato complementario o en favor de la hipótesis de la triangulación: las armas destinadas a países en guerra, como Irán, serían vendidas a través de terceros, a fin de obtener el visto bueno de la junta interministerial que debe autorizar tales operaciones.

Esta práctica es habitual en todo el mundo. Los países fabricantes de armas necesitan, para que ese sector resulte viable desde el punto de vista de la dimensión de las empresas, desviar una parte de la

producción al mercado internacional, una parte substancial del cual está formada por los países en guerra. El propio presidente del Gobierno, Felipe González, reconoció implícitamente, en el debate sobre el *estado de la nación* celebrado en febrero, que el objetivo de aumentar la independencia de España en materia de armamento exigía exportar parte de la producción, insinuando al respecto la conveniencia de modificar la actual normativa, demasiado restrictiva en su opinión. También admitió la posibilidad de que determinadas partidas sean desviadas, a través de terceros países, hacia algunos de los incluidos en la lista de prohibidos, pero negó rotundamente, en respuesta a una acusación de Gerardo Iglesias, que España hubiera quebrantado la legalidad autorizando operaciones en las que el destino conocido de las ventas fuera Irán.

Poco después, y haciéndose eco la misma inquietud, el diputado del centro democrático y social Agustín Rodríguez Sahagún solicitó las actas de la Junta Interministerial Reguladora del Comercio Exterior de Armas. El Gobierno respondió que tales actas figuran entre las materias *clasificadas* con categoría de secreto. De esta manera, el reconocimiento *implícito* se torno prácticamente *explícito*. Pues si realmente la normativa había sido respetada, ninguna dificultad habría para hacer pública la documentación relativa a las ventas autorizadas, siempre que se reservase la confidencialidad, seguramente exigida por los compradores, respecto a las características técnicas del material.

En realidad, se trata de una cuestión en torno a la que todo el mundo, y en casi todo el mundo, la verdad de las declaraciones no es precisamente una cuestión especialmente valorada. Por eso pudo afirmar González, en la mencionada ocasión, que "nadie, cualquiera que sea su ideología, puede darnos lecciones de moral en esta materia". Pero si ello es genéricamente cierto respecto al hecho de la venta en sí —incluido el truco de las triangulaciones para burlar la letra de la ley—, dista de ser evidente que la hipocresía sea obligatoria. El presidente de la mayor potencia industrial y militar del mundo, Ronald Reagan, está siendo objeto de investigación por haber presuntamente ocultado al legislativo norteamericano información sobre ventas de armas a Irán, país sometido a embargo. En España, el control del parlamento sobre la cuestión no sólo sería imposible, sino, teóricamente, ilegal, dado que la ley de secretos oficiales impide indagar sobre el contenido de las materias consideradas como tales.

El secretario de Estado de Comercio declaró en el Congreso que el Gobierno está preparando "diversas medidas para perfeccionar el sistema de autorización". No estaría de más que entre esas medidas, imprescindibles si se quiere evitar la generalizada sospecha de que la actual legalidad se vulnera permanentemente, figurasen las relativas al efectivo control parlamentario de cuantas operaciones en relación al asunto sean autorizadas, tal y como insistentemente vienen reclamando varios diputados.

EL PAÍS

PROMOTORA DE INFORMACIONES, SOCIEDAD ANÓNIMA (PRISA)

PRESIDENTE DE HONOR
José Ortega Spottorno

PRESIDENTE
Jesús de Polanco

DIRECTORES GENERALES
Javier Baviano y Juan Luis Cebrián

DIRECTOR
Juan Luis Cebrián

DIRECTORES ADJUNTOS
Augusto Delkáder (Madrid) y Antonio Franco (Barcelona)

EDICIÓN DIARIA. Subdirector: Miguel Ángel Bastenier. Opinión: Vicente Verdú. Edición gráfica: Lorenzo Romero. Redactores jefes: Jesús Cebrián (Madrid), José A. Sorolla (Barcelona), José María Izquierdo (Información General), Alfredo Pelayo (Deportes) y Joaquín Estefanía (Economía). Jefes de sección: Juan Cruz (Colaboraciones), María Ruiz de Elvira (Internacional), Javier Argudo (España), Rafael Nadal (Cataluña), Soledad Fuentes (Madrid), José Miguel Larraza (Sociedad), Félix Bayón y Tomás Delmás (Cultura y Espectáculos), Juan José Fernández y Emilio Pérez de Fozas (Deportes), Manuel Navarro y Andreu Miró (Economía y Trabajo), Alex Griselmo (Edición), Javier López (Diagramación), Raúl Cancio (Fotografía) y Gregorio Cantero (Documentación). EDICIÓN DOMINICAL. Subdirector: Eduardo San Martín. Redactores jefes: Juan G. Yuste (Diario) y Daniel Gavella (Magazine). SERVICIO EXTERIOR. Subdirector: Jesús de la Serna. Jefe de Edición: Ángel Luis de la Calle. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN. Subdirector: Julio Alonso.

DIRECTOR GERENTE
Lorenzo Ruiz

Subdirectores gerentes: Jesús Fernández Vallejos (Madrid) y José García Miquel (Barcelona), Manuel de la Pica y Jaime Canals (Publicidad), Francisco Pérez Escudero (Dirección Técnica), Ángel Gómez Anástegui (Administración), Carlos Bardeyo (Relaciones Laborales), Santiago Alonso y José Antón (Distribución), Jesús González Cieza (Control de Gestión) y José María Cashero (Proceso de Datos).

SECRETARIO GENERAL
José María Aranaz
Adjunto a la Dirección General: Joaquín Rodríguez

El negocio de las armas

LA VENTA de armas españolas a países en conflicto, como Irán e Irak, a través de otros países que han actuado como intermediarios (véase EL PAÍS de ayer) plantea toda clase de interrogantes sobre el comportamiento del Gobierno en este terreno. En respuesta a las preguntas del diputado del CDS y exministro de Defensa con UCD Agustín Rodríguez Sahagún, el Ejecutivo ha negado haber autorizado tales ventas, pero altos cargos del Ministerio de Defensa han reconocido que hasta el mes de mayo de 1986 —poco después de los bombardeos norteamericanos de Trípoli y Bengasi y la adopción de sanciones por la CE contra Libia— fueron autorizadas exportaciones de armas a dicho país norteafricano por importe de 280 millones de dólares (unos 36.000 millones de pesetas) y cuyo destino final era Irán.

España está en condiciones para fabricar armamento moderno, incluyendo componentes de las armas más sofisticadas. Si se quiere limitar la dependencia exterior en materia de aprovisionamiento armamentístico, nuestro país no tiene otro remedio que utilizar su capacidad tecnológica en ese terreno. A su vez, para que una industria militar nacional resulte viable desde el punto de vista económico, es necesario exportar una parte importante de la producción. La creciente competencia internacional, en particular de países con mano de obra más barata, como Brasil o Corea del Sur, fuerza a buscar compradores en todo el mundo, aprovechando los huecos producidos en el mercado. Esos huecos se producen de manera preferente en las zonas en las que existe un conflicto bélico, real o potencial. Exportar armas significa también contribuir a la guerra. En este terreno es ineludible

la confrontación con la conciencia ética de los ciudadanos, y también con las proclamas oficiales.

A comienzos de la década, el grado de dependencia de España en renovación de armamento se cifraban en torno al 70%. Actualmente se estima inferior al 40%, y, según planes expuestos por el Ministerio de Defensa, el Gobierno aspira a reducir ese porcentaje al 10% a fines de los ochenta. Las inversiones en investigación y desarrollo se han incrementado este año en un 50%, estimándose en más de 15.000 millones de pesetas la cantidad que se gastará en este capítulo a lo largo de 1987. Tal cifra queda todavía muy lejos de las empleada en países como Francia o el Reino Unido, que destinan más del 10% de sus presupuestos de defensa a programas de investigación y planes de desarrollo tecnológico militar (en España alcanzan apenas el 2%). Con todo, España ha pasado del puesto 12º al 8º en la clasificación de países exportadores de armas.

Nuestro país suministra armas a más de medio centenar de naciones, casi todas al norte de África y área de Oriente Próximo (45%) y América Latina (50%), siendo los principales clientes Marruecos, Panamá, México y Jordania. Existen pruebas, sin embargo, de que gran parte del material supuestamente vendido a este último país ha tenido como destino final Irak, del mismo modo que Libia —como Siria— hizo de intermediaria en relación a Irán. El Gobierno español ha establecido la prohibición de la venta de armas a Irán, Irak, Libia, Suráfrica, Siria, Taiwan, Chile, Paraguay, Vietnam, Albania, Mongolia, Corea del Norte y todos los Estados del Pacto de Varsovia. Una junta interministerial con representantes de Asuntos Exteriores, Defensa e Industria regula la expedición de las autorizaciones correspondientes. Pero en ocasiones han trascendido divergencias entre el Ministerio de Asuntos Exteriores y los otros dos. Como se muestra ahora y se demostró en el caso de Chile, las prohibiciones no se respetan. No las respetan las propias empresas públicas dependientes del Gobierno y los fabricantes de armamento.

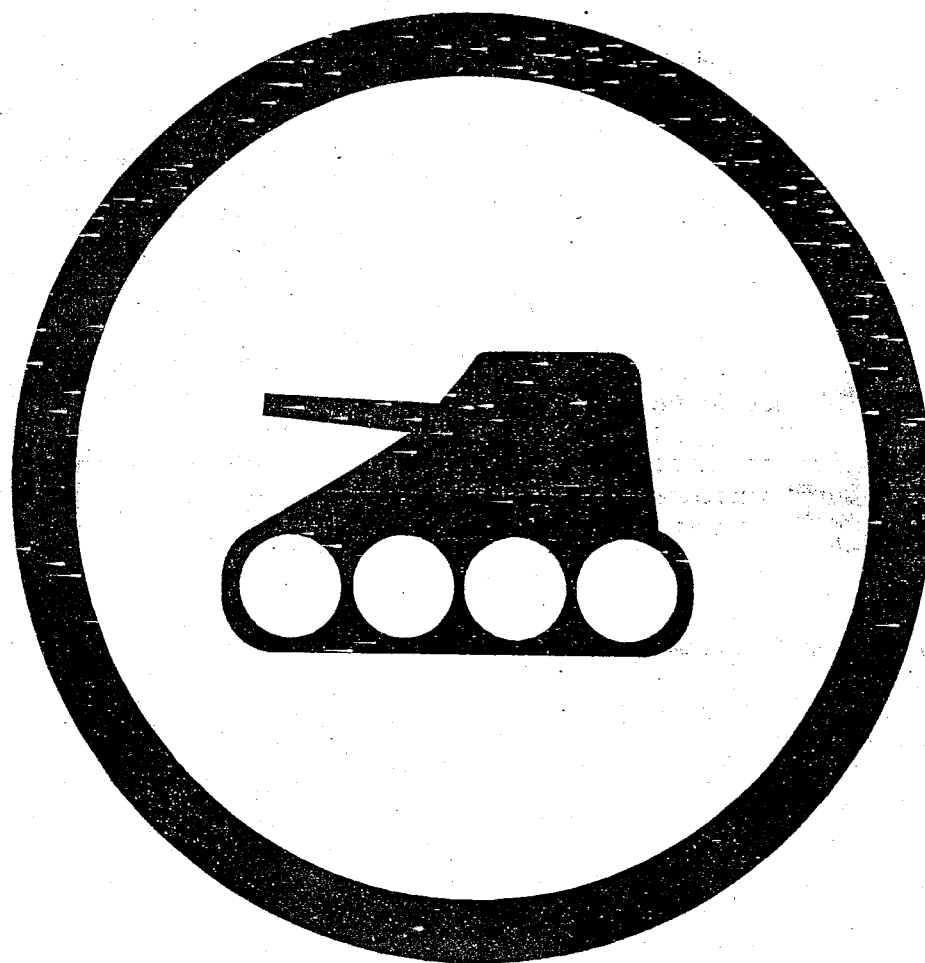
"La búsqueda de la paz, el desarme y la distinción" y "La defensa de los derechos humanos" constituyen los dos ejes inspiradores de la política exterior propugnada por los socialistas en 1982. La guerra de Irán e Irak se ha cobrado ya varios cientos miles de muertos. El argumento de la necesidad de conquistar una mayor independencia en materia de armamento se completa con el de que lo que no venda España será vendido por otros países. Ambos argumentos tienen peso, y, sería ingenuo ignorarlo. Pero ello no significa que no quede otra salida que resignarse.

Varios partidos de la oposición solicitaron ayer formalmente la constitución de una comisión de investigación sobre la venta de armas por España. Un debate abierto sobre la cuestión es imprescindible si se quiere acabar con el deliberado obscurantismo que la rodea. No se aduzcan motivos de seguridad nacional. No basta criticar la actitud del Gobierno norteamericano. También hay aquí un pequeño —¿o grande?— *Irangate*. El Gobierno tiene la obligación de hablar y los ciudadanos el derecho de saber.

JUEGO DE ROLES

¿Y TU QUE?

Un juego de roles sobre el comercio de armas, para seminarios de estudio y grupos de acción.
(20-30 participantes)



¿Y TÚ QUÉ? constituye un instrumento activo, para incidir y explorar muchos de los problemas relativos al comercio de armas.

Los/as participantes están, fundamentalmente, divididos en tres grupos:

— **Los compradores de armas:** Ministros de un gobierno de un país del Tercer Mundo que deben decidir sobre la compra de 300 vehículos blindados MV-500 blindex.

— **Los vendedores de armas:** Ministros del gobierno español que deben decidir si conceden o no la licencia de exportación para los MV-500 que van a ser vendidos a BALANDIA.

— **Los fabricantes de armas:** Empleados de EPASA (Empresa Pública de Autocamiones) que deben decidir su postura sobre la producción de MV-500 para exportación.

El juego es interesante tanto para formar parte de estudio sobre la situación internacional, como para trabajar sobre los problemas internos de un país. Los/as participantes deben saber de antemano algunas cosas sobre el juego de roles y conocer el comercio de armas a través de películas, exposiciones o folletos informativos.

PROPÓSITO

El propósito del juego es plantear varios problemas sobre el comercio de armas y el Tercer Mundo, incluida la relación entre dicho comercio y el subdesarrollo, el comercio con regímenes represivos, las cadenas de compañías multinacionales y las posibilidades de producciones alternativas.

Se alienta a los/as participantes a discutir, argumentar, sobre todo esto, desde el punto de vista de la compra, venta y producción de armas respectivamente. El propósito del juego deberá ser explicado claramente a los/as participantes.

MATERIALES

El juego incluye copias del folleto de la Campaña contra el comercio de armas C3A, un pequeño tríptico sobre la venta de armas al Tercer Mundo. Los/as participantes pueden leer estos folletos antes o después del juego.

MÉTODO

El juego incluye tres sobres, uno para cada uno de los 3 grupos: Compradores, vendedores y fabricantes de armamento. Cada sobre contiene una cartulina con las reglas, una información descriptiva sobre el carro blindado, varias tarjetas-rol y dos tarjetas en blanco (por si se crea algún nuevo personaje).

Se divide el grupo en 3 subgrupos aproximadamente iguales, que se reúnen separadamente. Cada grupo deberá tener de 5 a 10 miembros entre partici-

pantes y observador/a. Si hay menos de 15 participantes entre todos/as, se divide en dos grupos y se usa solamente el sobre de vendedores y fabricantes. Si hubiera menos de 10, haced un sólo grupo, bien con el sobre de vendedores o el de fabricantes.

Pedir a cada grupo que elija un portavoz. A cada portavoz se le da un sobre. En este se incluye la hoja de las reglas que tienen que leer a su grupo. El folleto de propaganda del MV-500 puede ser pasado a todos rápidamente.

Hemos incluido también los roles de periodistas (3), cada uno de los cuales tratará de cuestionar en la rueda de prensa, que se desarrolla al final del juego, la validez de las razones de la decisión de cada grupo, la información oficial etc., en base a la información que haya podido recoger mediante sus contactos con miembros del grupo o su presencia física en el mismo.

Por otra parte, puede ser interesante que en cada uno de los grupos existan observadores/as, que recojan los aspectos técnicos de cómo se desarrolla el juego, la adaptación a los roles, etc., de cara a la evaluación final.

DESARROLLO DEL JUEGO

Cada miembro del grupo (de los 3 que hay) escoge o se le asigna un rol (puede ser por sorteo). Lee su tarjeta e intenta asumir su personaje. Aunque algunos de los personajes son específicamente masculinos o femeninos, no importa quien los lleve a cabo. Hay que insistir mucho en que cada participante asuma su rol, piense a través de él, no importando sus opiniones personales, ni lo extraño que parezca.



Se conceden a los grupos 20 minutos, dependiendo de las condiciones, para plantear los problemas. Al ir terminando ese tiempo, pedíles que tomen una decisión (por votación o consenso) y dadles un tiempo límite, por ejemplo de esta forma: «La prensa necesita vuestro comunicado en dos minutos».

Preguntad a los/as portavoces en este orden: compradores, vendedores, fabricantes, cuál es la decisión que han tomado. ¿Han decidido comprar y por qué?, ¿vender y por qué?, ¿pensáis que vuestra compañía debería fabricar el MV-500 y por qué? (respectivamente).

Las decisiones orientarán la discusión general. Esta puede llevarse a cabo en forma de rueda de prensa. Cada uno/a de los portavoces de los grupos expondrá su decisión y las razones en que se basa. Los/as periodistas que habrán circulado un poco por los grupos, se encargarán de cuestionar la validez de las versiones oficiales, las razones de la decisiones, etc. Esto puede dar lugar a que se planteen disidencias en definitiva a un debate más rico (la rueda de prensa se hace en presencia de todo el grupo).

Por ejemplo, si los grupos de compradores y vendedores deciden un sí, pero los/as fabricantes votan 4-3 por el no, podéis desarrollar esa confrontación. Pero si todos los grupos deciden "sí" podéis preguntar (o bien los/as periodistas) si hay alguien en cada grupo que discrepe y por qué, estimulando a los/as disidentes a formular razonamientos y argumentos contra la mayoría. Esto podrá terminar con una votación o decisión general, si es posible, sobre el caso concreto.

Estad preparados para sugerir puntos como la relación entre las mismas compañías multinacionales que quieren entrar en EPASA y que tiene grandes intereses en Balandia.

Los animadores/as pueden asumir el papel de periodistas, o si no, al menos uno tendrá que coordinar la rueda de prensa. Antes de ésta, y como otra posibilidad para hacer el juego más completo, puede intercalarse una reunión de 1 representante de cada uno de los grupos, con el fin de intercambiar información y posiciones. Será pues una reunión tripartita, con un observador/a opcional. Esta reunión se realizará a los 15 min. de haber comenzado el juego. (Desde nuestra experiencia es interesante hacerla, porque si no, puede llegarse a la rueda de prensa con posiciones muy contradictorias).

EVALUACIÓN

Después de tomada la decisión general, si es posible, o cuando el equipo de animadores/as crea que ya no da más de sí, el juego finaliza y comienza la evaluación.

En ésta, primeramente debe dejarse a todos/as los/as participantes la posibilidad de expresar sus vivencias, como han vivido todas las situaciones. Los observadores/as pueden aportar todas las cuestiones que han ido observando a lo largo del juego, tanto en las reuniones de los grupos, como en la reunión general.

Después puede pasarse a una crítica del juego, y cómo podría ser mejorado.

¿Y TÚ QUÉ?

¿Qué es lo que se puede hacer frente a este problema? ¿Con qué otros está ligado? ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo? Naturalmente esto depende del tipo de grupo y su proceso concreto, pero pueden incluirse algunas sugerencias, como por ejemplo: Buscar más información sobre la producción de armas en nuestro país, estudiar las alternativas a las industrias militares, posibilidades de reconversión, realizar un proyecto sobre las necesidades de la gente del Tercer Mundo, promover acciones institucionales, escribir a gente, trabajar en el teatro en la calle o hacer una exposición en la biblioteca del barrio, en la escuela...

Fuente: versión sobre la traducción que el grupo OINEZ hizo del juego producido por Campaign Against Arms Trade, 5 Caledonian Road, London.



Fotocopia cada cara en cartullinas diferentes
(cada grupo de roles en un color distinto)
y recorta por las líneas de puntos.

PERIODISTAS

Reglas

En principio sois tres periodistas independientes, interesados en investigar lo que sucede en torno al comercio de armas y, particularmente, los relacionado con ese proyecto. Una vez elaborados vuestros reportajes, intentaréis publicarlos en diversos medios nacionales. Disponéis de diversas informaciones, procedentes de diversas fuentes, sobre la situación en Balandia, en concreto un informe de Amnistía Internacional que denuncia la represión existente y las torturas a que se somete a determinados presos políticos.

En la rueda de prensa habréis de intentar cuestionar a cada uno de los representantes de los grupos, que anunciarán la decisión que han tomado. Deberéis hacerlo desde una óptica ideológica, política, etc., así como desde la perspectiva del procedimiento en que se ha tomado la decisión. Podéis intentar estimular la disidencia preguntando al resto de los participantes en el grupo y no sólo a su portavoz.

La consigna, como buenos periodistas de investigación, es «la verdad por delante, aunque suele estar escondida». Durante la rueda de prensa tendréis que trabajar conjuntamente con el animador/a de la dinámica. Un momento antes de iniciarse ésta tendréis que reunir los cuatro para elaborar el orden y la línea de la rueda de prensa.

Disponéis, además de un tríptico sobre el comercio de armas editado por la Campaña contra el comercio de armas C3A.

PERIODISTA A

Tu misión es la de circular y recoger información sobre los compradores, Balandia. Puedes intentar que te dejen participar en su reunión o en algún momento de ella (recuerda, eres un periodista agresivo). En la rueda de prensa intentarás sacar a colación los temas de derechos humanos y la represión política existente. Cuentas con un informe de Amnistía Internacional sobre el asunto. Has tenido contactos con miembros del grupo guerrillero que quiere derrocar al gobierno y sabes que ocupan ya dos provincias del país.

PERIODISTA B

Tu misión es la de recoger información sobre las actitudes y razonamiento que han influido en la decisión del Consejo de Ministros del país vendedor. Puedes intentar que te dejen participar en la reunión.

Con la información que consigas en la rueda de prensa tendrás que preguntar al portavoz del Gobierno del país desarrollado por qué van a vender armas a un país regido por un gobierno dictatorial que viola los derechos humanos. En particular, deberás insistir en que esas armas se utilizarán con casi total certeza para reprimir la guerrilla insurgente y seguir en el poder. En un segundo momento deberéis insistir en que la venta de armas a un país del llamado Tercer Mundo como Balandia supone un mecanismo de penetración política (de compra, por consiguiente, de influencia), también orientado a mantener el control de la importación de fosfatos por parte de una multinacional «amiga».

PERIODISTA C

Tu misión es la de recoger información sobre los fabricantes de armas y, por ello, intentarás conseguir que te dejen participar en su reunión.

En la rueda de prensa tendrás que preguntar sobre la solidaridad de los trabajadores de la empresa con los de otros países y en concreto con los de Balandia. Así mismo, tendrás que insistir en que la venta de armas hará que los trabajadores del país comprador sigan viviendo en condiciones de opresión política y económica, en que la exportación de armas supone exportar la crisis a otros países y mantener los puestos de trabajo a costa de otros trabajadores. La alternativa, puedes insinuar, es la conversión al sector civil.

VENDEDORES DE ARMAS

Reglas

En 1988 España habrá exportado armas por un valor superior a los 100.000 millones de pesetas, equipos de material pesado, vehículos blindados y todo terreno, municiones y explosivos, entre otras cosas. Diversos departamentos de la Administración Pública, y particularmente del Gobierno, están implicados directa o indirectamente en ello: Existe una Junta Interministerial Reguladora del Comercio Exterior de Material de Defensa y Tecnologías de Doble Uso, formada por representantes de Comercio, Exteriores, Industria y Energía, Defensa y Economía (Servicio de Aduanas). El Gobierno comunica criterios políticos de forma oral para que la Junta pueda fijar restricciones a las exportaciones, si le parece. La Junta controla la expedición de autorizaciones, certificados de exportación y puede exigir determinados documentos en calidad de comprobantes. Por consiguiente, la mayor parte de las ventas exigen conversaciones entre los diferentes ministerios, particularmente Comercio, Defensa y Exteriores. Aunque la mayoría de operaciones se tramitan por esta vía, algunas, problemáticas o muy prometedoras económicamente, merecen la consideración a nivel de ministros e incluso del Consejo de Ministros.

Se trata de una reunión semanal del Consejo de Ministros. En el orden del día figura un punto sobre la venta de 300 vehículos blindados MV-500 BLINDEX a un país centroafricano llamado Balandia. Una venta de este tipo suele resolverse en la Junta, pero en este caso la operación exige una consideración especial; de ahí que se ocupe de ella el Consejo. Por un lado, estos vehículos empiezan a ser producidos ahora, merced a la necesidad de modernizar la dotación de las FF.AA., y todavía no se han exportado a ningún país. Los beneficios generados por la exportación, incluyendo la propaganda para futuras nuevas operaciones, quedan contrarrestados por los riesgos... Además, Balandia es un país que viola patentemente lo derechos humanos, como recoge un reciente informe de Amnistía Internacional.

Como ministros tenéis que asistir a las reuniones del Consejo, pero si estás totalmente en desacuerdo con algo siempre puedes pensar en dimitir...

MINISTRO DE DEFENSA

Argumentas que el país ha invertido mucho en la investigación y desarrollo del MV-500 BLINDEX, un producto que esperas que compren nuestros aliados en la OTAN. En una Muestra reciente de material bélico celebrada en París, a la que asistió una delegación oficial del Ministerio y del sector de la industria de la defensa, técnicos y militares de varios países se mostraron interesados en el producto. No obstante, en un mercado tan competitivo como éste, el valor y efecto multiplicador de las primeras exportaciones es notable.

El pedido de Balandia tiene un valor superior a los 1.500 millones de pesetas y puede abrir las puertas del mercado africano, puesto que un país del Magreb ya se ha mostrado interesado.

MINISTRO DE COMERCIO

Tu argumento insiste en que España, que está conociendo una fase de despegue económico y se ha convertido en un país de moda para inversores extranjeros, debe ser también un país comerciante. Tenemos vocación exportadora y por ello debemos exportar todo lo que se pueda; ello contribuye a equilibrar la balanza de pagos y hacer frente a las importaciones de petróleo, ciertas materias primas y alimentos. Si nos negamos a vender, el Presidente de Bandalia recurrirá, probablemente, a Francia, Gran Bretaña o Alemania Occidental, bien asentadas en el mercado de vehículos blindados y con modelos equivalentes, aunque algo más caros. Además, la negativa podría comportar efectos adicionales: cortar otras exportaciones, comprometer seriamente las importaciones españolas de fosfatos controladas por Fosfatos Internacional, principal abastecimiento de un componente básico para la fabricación de fertilizantes desde la pérdida de los yacimientos de Bu Craa en el Sáhara.



MINISTRO DE ASUNTOS EXTERIORES

Te asaltan tres dudas para autorizar la operación:

a) El presidente de Balandia es un conocido tirano que tiene las cárceles llenas de presos políticos. Amnistía Internacional ha vuelto a reiterar en su reciente Informe que están prohibidos sindicatos y partidos políticos y que la práctica de la tortura es habitual.

b) Existen evidencias de un amplio movimiento de oposición al Presidente; el movimiento guerrillero de oposición controla ya dos provincias.

c) El acuerdo podría inquietar a los países vecinos, que desconfían de las intenciones del Presidente de Balandia, que repetidas veces ha expuesto sus anhelos expansionistas. Ello podría dificultar la actuación española en una zona, la de África central, con escasa tradición, exceptuando algunas empresas, de presencia española.

SECRETARÍA DE ESTADO PARA LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Aunque no tienes rango de ministro, a menudo se requiere tu presencia, con función consultiva. Eres consciente que los más de 1.500 millones que Balandia quiere gastar supone un 10% de la cifra global de la Asistencia Oficial al Desarrollo (AOD) de España al conjunto de países del Tercer Mundo. Balandia es uno de los países más pobres de África, en el que la mitad de los niños mueren antes de llegar a los cinco años de edad. Los escasos recursos y riquezas están concentrados en manos de los políticos de turno y militares, que parecen despreocuparse bastante de los pobres y necesitados. En tu opinión un país así no debería gastar tal cantidad de dinero en vehículos blindados destinados a mantener en el poder un régimen dictatorial. Por otro lado, habida cuenta de que el porcentaje del PIB dedicado a la ayuda, al desarrollo (0,13%) sigue muy lejos del compromiso del 0,7%, aprobar la operación comportaría, costos de imagen: es moralmente impresentable. No obstante, eres consciente de tu papel secundario y consultivo en el Consejo.

PRESIDENTE DEL GOBIERNO

Has recibido cartas y telegramas de un gran número de persona que enteradas de la propuesta de ventas, quieren impedirla. También has recibido la visita de una delegación sindical procedente de la Empresa Pública de Autocamiones (EPASA), donde se construyen los vehículos blindados, que te han pedido que se mantengan sus empleos pese a las amenazas de reconversión. En declaraciones recientes has prometido que este nuevo mandato tendrá una orientación socialmente más comprometida.

MINISTRO DE INDUSTRIA

Algunas compañías multinacionales con intereses importantes en España, como Fosfatos Internacional, han estado construyendo recientemente muchas de sus nuevas factorías en el Tercer Mundo, donde los sindicatos no existen o son débiles y la mano de obra mucho más barata. Uno de los afanes de tu ministerio es alentar la inversión de estas empresas en la industria española. Una empresa conectada con Fosfatos Internacional, Transnacional Investment, ha manifestado su interés por comprar acciones de EPASA si ésta se orienta claramente hacia la industria de Defensa. De hecho, los nuevos vehículos blindados MV-500 necesitan nuevos equipos e inversiones para su producción... y la empresa está, como muchas del Instituto Nacional de Industria, en una situación económica delicada, con déficits casi crónicos. Una inyección de dinero sería vital.

MINISTRO DE RELACIONES CON LAS CORTES

Te encargas de establecer canales de comunicación entre el Parlamento, el Senado y el Gobierno. Sabes que algunos parlamentarios, que han presentado ya en otras ocasiones interpelaciones sobre las exportaciones de armas, han sido informados por Amnistía Internacional-España de la situación en Balandia y de la operación "MV-500". Además, componentes de la Campaña contra el Comercio de Armas (C3A) han protestado contra la operación y han presentado un completo dossier a los grupos parlamentarios. Te preocupa la posibilidad de que, mediante procedimiento de urgencia, se solicite un debate sobre la venta que interfiera en otros importantes asuntos del Gobierno.

COMPRADORES DE LAS ARMAS

Reglas

Balandia es un país de África central que fue colonia británica y logró su independencia en 1960. Parte de su territorio es desierto; el resto podría ser un buen terreno cultivable de invertir en regadíos. La única industria moderna está en la capital, Kolanu, donde la poderosa multinacional Transnacional Investments tiene una fábrica filial, Fosfatos Internacional (con vinculaciones en España), dedicada a la producción de materia base para fertilizantes, que se exporta a todo el mundo, y a la elaboración de los propios fertilizantes para exportar a otros países africanos. La propia fábrica controla la extracción de los fosfatos en la provincia nordestes de Balandia.

El Presidente de Balandia gobierna con ayuda de un pequeño gabinete formado en su mayor parte por familiares o personas muy vinculadas a él. El Presupuesto del Estado es de unos 25.000 millones de pesetas para este año. Alrededor de una quinta parte del Presupuesto procede de ayuda extranjera (Gran Bretaña, España, ...) y de préstamos del Fondo Monetario Internacional y bancos extranjeros, el resto se cubre mediante impuestos.

Os encontráis en una reunión del Consejo de Ministros en la que el Presidente está presionado para que se tome una decisión inmediata: comprar 300 vehículos blindados MV-500 a España por un importe global que supera los 1.500 millones de pesetas. Todos estáis al corriente de que las fuerzas guerrilleras insurgentes están haciéndose con el control de dos provincias —nordeste y centro norte— y, el ministro de Defensa ha insistido repetidas veces que necesita más material bélico para combatir a lo insurgentes.

PRESIDENTE

El director de las minas de fosfatos, pertenecientes a Fosfatos Internacional situadas en la provincia nordeste, anunció ayer que dos de sus ingenieros habían sido amenazados de secuestro y pidió la actuación urgente del gobierno para controlar a los guerrilleros. Tu argumentación insiste en que los vehículos blindados servirían para ello (además, el MV-500 es un modelo que ha generado cierta expectación en el mercado y te apetece mucho aparecer montado en uno, durante el desfile del Día de la República).

MINISTRO DE DEFENSA

La propuesta de optar por el modelo español MV-500 la hiciste tú, pese al riesgo de ser un suministrador menos consolidado que el francés o el británico. Te decidiste a ello la oferta de EPASA de entregar la mitad de los vehículos casi inmediatamente y la promesa de contar con adiestramiento técnico. Has mantenido diversos contactos con DEFESA (organización de promoción de la industria de defensa española) y con vendedores de la compañía. Además, has sido bien agasajado y obsequiado por los eventuales vendedores y representantes oficiales españoles.

MINISTRO DE EXTERIORES

Acabas de regresar de una Conferencia de la Unión Panafricana, en la que todos los delegados apoyaron unánimemente una resolución acerca de la solidaridad y amistad entre los países africanos. Te preocupa que un crecimiento demasiado grande y rápido del potencial militar de Balandia sea visto como una amenaza por los países vecinos y perturbe unas relaciones ya de por sí delicadas.

MINISTRO DE AGRICULTURA

En tu opinión se gasta demasiado en armamento. Te atreves a sostener que de invertirse más en agricultura se obtendrían resultados rápidos y visibles, en beneficio de todos, con lo que el descontento disminuiría y con ello el caldo de cultivo de las posturas insurgentes. En la actualidad, Balandia es incapaz de producir suficientes alimentos para abastecer a la totalidad de la población. Necesitas dinero para regadíos, transformar el desierto y evitar la erosión constante del suelo.



CONSEJERO POLÍTICO DEL PRESIDENTE

Acabas de regresar de una visita privada a Gran Bretaña, en la que pudiste conocer el informe de Amnistía Internacional sobre prisioneros políticos en Balandia. Fueron muchas las personas que te expresaron su preocupación por ello. Sugieres que quizás fuera oportuno liberar a unos cuantos presos, tal vez sindicalistas y estudiantes, para congraciarse con la opinión pública internacional. Sugieres también la promesa de nuevas excarcelaciones para evitar cualquier riesgo de que Gran Bretaña presione, de alguna manera, a España para evitar la venta de los blindados.

MINISTRO DE INDUSTRIA

Estás molesto por haber sido relegado de las discusiones previas. Tu plan era mucho más ambicioso: pedir prestamos a bancos extranjeros para comprar licencias y/o construir una fábrica para fabricar o cofabricar los vehículos en la propia Balandia. De esa forma se crearían empleos y se resolvería el problema de los recambios y servicios postventa. Sospechas que el ministro de Defensa ha sido «untado» de forma considerable para alentar el acuerdo de compra-venta.

MINISTRO DE SANIDAD Y EDUCACIÓN

Pese a que tu ministerio es doble, el presupuesto de que dispones es reducidísimo y temes que aún se reduzca más de llevarse a cabo la compra de los MV-500. Se necesita un programa de salud a largo plazo para atajar la malaria y la parasitosis. Los trabajadores sanitarios de la capital hace meses que no cobran sus sueldos; los maestros piensan en la posibilidad de declararse en huelga, pese al riesgo, por su escaso salario. Consideras que se abre la puerta a la entrada fácil de las compañías extranjeras, que ya obtienen muchos beneficios. Eres partidario de aumentar los impuestos.



TRABAJADORES DE UNA FÁBRICA DE ARMAS

Reglas

Trabajáis en una fábrica llamada Empresa Pública de Autocamiones S. A. (EPASA). Inicialmente la empresa se dedicó a la construcción de camiones, autobuses y vehículos para el sector civil. No obstante, desde hace algunos años existe una «división defensa» dedicada a la fabricación de vehículos para uso militar, incluyendo blindados ligeros. Os ha afectado la crisis y la reconversión del sector... se habla de despidos y de cerrar algunas de las factorías, pero también, de la posibilidad de promocionar la «división defensa», de fabricar blindados mayores e incluso del interés de una multinacional, Trasnational Investments, en comprar acciones, de potenciarse las actividades militares de la empresa. Sabéis que Trasnational es una multinacional enorme, con intereses en el sector alimentario, fertilizantes, defensa, minería... Los rumores hablan de que la compra de parte de EPASA por Trasnational podría evitar los despidos. No obstante, la multinacional pide muestras de la solvencia de EPASA en la construcción de blindados. De ahí la importancia del proyecto MV-500.

El MV-500, un blindado nuevo, precisaría rápidamente de nuevas máquinas. Por ello, se ha pensado en ampliar mercados y se han puesto los ojos en Africa central, zona en que Trasnational también tiene tentáculos, en Asia, América Latina y en zonas del Mediterráneo.

A la hora de comer, en una pequeña taberna salta la discusión...

UN TRABAJADOR/A CON AMBICIONES

Le has echado el ojo al puesto de capataz; la nueva orientación y la operación MV-500 te gustan. Cuando se hablaba de los stocks acumulados y de la falta de salida de los vehículos civiles te sentiste deprimido y angustiado... ahora, sin saber muy bien porque, estás convencido de que no serás uno de los hipotéticos despedidos/as.

Crees que la operación MV-500 significará garantía del puesto de trabajo, mejores sueldos y mayores posibilidades de promoción. Lo bueno es trabajar, cobrar y vender... no importa qué se venda.

UNA MUJER DE 45 AÑOS

Tus hijos aún van a la escuela y tu marido está de baja por larga enfermedad, aquejado de bronquitis crónica. No te importa en absoluto qué fabriques lo importante es mantener el puesto de trabajo.

Por otro lado, lees Semanario 6, que casi nunca habla de Africa o de la venta de armas. La política te aburre y te irrita.

UNA CRISTIANO/A DE UNA COMUNIDAD DE BASE

En un acto reciente te hablaron de la carrera de armamentos y de la locura que supone, así como de nuestra responsabilidad en acabar con ella. Diversas organizaciones religiosas como Justicia y Paz, con la que colaboras, han protestado a menudo por la venta de armas y el papel español, de creciente importancia, en el mercado mundial. No te gusta nada esa operación MV-500 y quisieras protestar contra ella... aunque el puesto de trabajo pesa... Recuerdas machaconamente una frase de un folleto que recogía una intervención de un representante del Vaticano en una Asamblea de las Naciones Unidas: «la venta de armas puede matar incluso si el armamento no se dispara... sólo su costo causa la muerte por hambre de los pobres».

UN/A LÍDER SINDICAL

Eres de izquierdas y sabes que tanto tu sindicato como el partido al que votas están en contra de la venta de armas. Tienes un folleto de la Campaña contra el Comercio de Armas y conoces planes de reconversión de la industria militar al sector civil... Estás entusiasmado/a con la perspectiva de intentar convencer a tus compañeros/as.

Argumentas que EPASA podría fabricar sin demasiados problemas otro tipo de productos socialmente útiles y conservar los puestos de trabajo.



UNA MUJER JOVEN

Estás comprometida con otro trabajador de la empresa y queréis casaros dentro de un año, contando con que tenga un ascenso de puesto y sueldo. Las demás chicas te suelen tomar el pelo a propósito de lo mucho que trabaja tu novio. Ni sabes mucho ni te preocupa en demasía el tema del armamento, pero tienes una vaga sensación de que no es del todo justo ni correcto que se fabriquen cosas que pueden usarse para matar.

UN OBRERO JOVEN

Te acabas de casar y estás esperando un hijo. Pagas cada mes 40.000 pesetas por la amortización de tu casa nueva... cuando tu mujer tenga que dejar de trabajar dentro de algunos meses la cosa será dura.

Desconfías un poco de los nuevos vientos y proyectos... no te gusta demasiado eso de la multinacional. Pero necesitas por encima de todo el trabajo.



MV-500 BLINDEX

Tripulación

4 hombres: conductor, artillero, dos tripulantes.

Torreta

Torreta balística de acero 16 mm. manejada por un sólo hombre. Control de fuego eléctrico y manual. Control de torreta manual.

Armas

Cañón sencillo o doble, calibre 7,62 mm. GPMG. Montado sobre torreta lanzadora de granadas (24 hileras) y focos. Elevación del cañón +50° - 15°.

Mortero

81 mm. de calibre. Dispara por escotilla trasera. Hilera de almacenaje para 50 proyectiles.

Munición

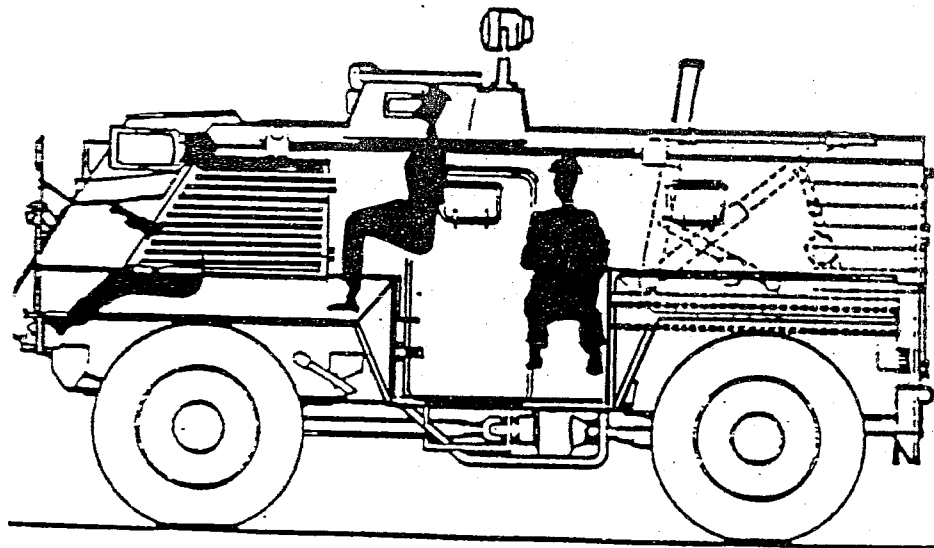
Calibre 7,62 mm., 500 piezas listas, 200 almacenadas.

Ambiente

Sistema de circulación de aire, respiradero individual para la tripulación.

Opcional

Radio, unidad de aire acondicionado. Techo aislante térmico.



FICHA C3



TALLER DE DOCUMENTOS: ESPAÑA EXPORTA ARMAS (Período 80-85)

Tras reuniros por grupos, leed las preguntas, a continuación buscad datos para su respuesta en los DOCUMENTOS C.1.1 y C.1.2, aportad los datos necesarios y realizad la puesta en común.

1. Localiza geográficamente los países compradores de armas de España.
2. ¿Qué características tienen en común?
3. ¿Cuáles tienen gobiernos dictatoriales? ¿Qué tipo de material compran? ¿Con qué finalidad? ¿Cumple España en este punto sus compromisos democráticos?
4. Localiza geográficamente los países en estado de guerra. ¿Sabes si el gobierno español se ha comprometido a no vender armas a países en guerra? En caso afirmativo, ¿cumple España dicho compromiso?
5. En qué consisten las operaciones de venta triangulares.
6. Qué factores facilitan la exportación de armas a cualquier clase de regímenes.
7. Qué opinas sobre «el silencio oficial» y sobre la acusación de «operación de venta de imagen» del artículo de Viçens Fisas.

Optativas

8. Organizad un debate sobre el tema en el que aparezcan representadas todas las posturas.
9. Buscad información y realizad una investigación sobre el comercio de las armas.
10. ¿Sabéis quién es Gunter Grass?



Campaña contra el comercio de armas

Inicialmente pretendemos luchar por:

- una legislación más restrictiva;
- el control parlamentario y la transparencia la informativa;
- la denuncia de las empresas infractoras;
- la evitación de que los créditos de ayuda al desarrollo (FAD) se destinen a la compra de armas;
- la potenciación de la conversión de la industria de armamentos.

¿Qué puedes hacer?

- comunicar a C³A cualquier información relacionada con el comercio de armas;
- hacer campaña en tu barrio, sindicato, grupo, universidad, comunidad, etc.
- ayudarnos económicamente: Banco Hispanoamericano (Doctor Gómez Ulla, 2, Madrid), c.c. 17.185.0.
- trabajar en el grupo promotor.

Primera lista de promotores en Madrid:

- Artistas por la Paz
- Asociación Año 2000
- Asociación Ecología y Paz
- Asociación Pro Derechos Humanos (APDH)
- Campaña Bases Fuera
- Centro de Investigación para la Paz (CIP)
- CNT-AIT
- Comisión Anti-OTAN (CAO)
- Comité de Acción por la Paz y el Desarme (CAPD)
- Cristianos por la Paz
- En pie de paz
- Justicia y Paz
- Movimiento de Objeción de Conciencia (MOC)
- Paz y Cooperación
- Unión Sindical de Madrid Región-Comisiones Obreras (USMR-CCOO)

MANIFIESTO

CAMPAÑA

CONTRA

COMERCIO

ARMAS

C³A

— Denunciar a aquellas empresas que infrinjan la legislación vigente mediante la utilización de intermediarios, cambios de destino en alta mar y falsificaciones de documentos.

— Evitar la aplicación de créditos del FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo) y otros similares a la financiación de las exportaciones de armas.

— Proponer la creación de un impuesto que grave las exportaciones de armas. Las cantidades recaudadas por medio de este sistema y otros posibles recursos permitirían constituir un fondo para financiar estudios de conversión de la industria de armamentos.

— Coordinar nuestra acción con los grupos del resto del Estado y de otros países.

— Hacer de la reducción del comercio de armas y de la conversión de la industria militar uno de los ejes básicos de la actividad del movimiento por la paz.

4. ¿Cómo puedes colaborar en la campaña?

Toda campaña que quiera satisfacer sus objetivos exige elevadas dosis de imaginación y de voluntad de trabajo, que serán bienvenidas. Sin pretender agotarlas, mencionamos algunas posibilidades de colaboración:

— dándonos información y difundiendo la que podamos facilitar;

— organizando la campaña en tu sindicato, asociación de vecinos, universidad, entidad cultural, movimiento juvenil, etc.

— ayudándonos económicamente por medio de aportaciones a la cuenta n.º 17.185.0 (Banco Hispano-Americano, Doctor Gómez Ulla, 2, Madrid).

— accediendo, si tienes posibilidades, a los medios de comunicación;

— sumándote al grupo promotor de la campaña;

— participando en los actos que periódicamente se convocarán.

En resumen, solicitamos la participación en la campaña de todos los ciudadanos y les invitamos a hacer suyo el cambio de postura y de mentalidad que proponemos y a poner de manifiesto el deseo de no ser ni traficantes de la muerte ni vendedores de la represión.

Creemos que la realización de esta tarea es posible y urgente.

Madrid, febrero de 1989

Los trabajadores dedicados a la producción y al comercio de armas se encuentran enfrentados a un aparente —aunque falso— dilema: seguir participando en un proceso que saben está en contra de sus intereses o quedarse sin trabajo.

En estas circunstancias sólo pueden identificarse unos pocos beneficiarios: empresas y personas con poder suficiente para hacer que el negocio continúe y se expanda. Este conjunto de interesados suele recibir el nombre del complejo industrial militar. En el caso de España, aunque incipiente, este complejo ya existe y se halla en una línea de notable expansión.

3. ¿Qué pretendemos con esta campaña?

Constatamos que la intervención española en el comercio de armas crece en un marco de desconocimiento e indiferencia, y que sólo algún escándalo —pronto olvidado— da pie a esporádicas reflexiones.

Creemos que esta situación no es la adecuada y estamos convencidos de que el comercio de armas es una actividad económicamente perniciosa, políticamente denigrante y éticamente reprochable. Pero estimamos también que hay soluciones alternativas: el comercio puede transformarse, las industrias bélicas pueden ser objeto de conversión y los gastos militares pueden ser reducidos, todo ello porque en el mundo hay todavía muchas necesidades por satisfacer que exigen actividades productivas socialmente mucho más beneficiosas que las mencionadas.

Con esta doble convicción, las entidades promotoras hemos decidido llevar adelante esta campaña contra el comercio de armas en la que nos proponemos estudiar, divulgar y realizar acciones públicas de protesta ante la situación existente, como pasos previos que nos conduzcan hacia la reducción, y posterior desaparición, de las ventas españolas de armas y, simultáneamente, hacia la transformación de la industria militar en civil.

En concreto, y en una primer etapa, pretendemos:

- Conseguir una legislación más restrictiva para las exportaciones españolas de armas. Deberían establecerse restricciones por países y por productos.

- Exigir un control parlamentario sobre estas cuestiones que acabe con la situación actual, caracterizada por una mera acción supervisora del ejecutivo. Al mismo tiempo, el Parlamento debería mantener informada a la población sobre las exportaciones, los países objeto de embargo y las desviaciones del comercio de las que haya tenido conocimiento.

MANIFIESTO DE LA CAMPAÑA CONTRA EL COMERCIO DE ARMAS

1. España ha adquirido un papel muy activo en el comercio de armas

En los últimos años España ha vivido un crecimiento espectacular de las exportaciones de armamento. Desde casi la nada ha pasado a ocupar el octavo lugar entre los vendedores mundiales. En el periodo 1980-1987 se han vendido armas por valor de más de 700.000 millones de pesetas; en sus tres cuartas partes, esas armas han tenido por destino el Oriente Medio, el Magreb y América Latina. En la actualidad el negocio de la guerra representa el 2,3 por 100 de las exportaciones españolas.

¿En qué condiciones se han producido estas operaciones? En la mayoría de los casos se trata de ventas a países del Tercer Mundo, financiadas a menudo con créditos del FAD (Fondo de Ayuda al Desarrollo) y realizadas sin ningún tipo de control parlamentario. Se han producido ventas continuas a países que, como Sudáfrica y Chile, violan constantemente los derechos humanos. Entre otras muchas cosas existe un gran secretismo y el propósito de presentar como civiles muchos dispositivos de carácter bélico.

2. ¿Cuáles son las consecuencias de este comercio?

Por lo general, el incremento de las exportaciones de armas se ha presentado como un relevante avance económico. La opinión pública se ha visto confundida con informaciones esporádicas que hablan de creación de puestos de trabajo, progreso tecnológico, mejora en la balanza de pagos, etc. Casi nunca se ha hablado, en cambio, de las connotaciones políticas y éticas de la cuestión.

Las consecuencias no son tan favorables como pueda parecer a primera vista. Los países del Tercer Mundo malgastan sus recursos en importaciones sin valor productivo al tiempo que, de esta manera, se ven abocados a iniciar o a proseguir conflictos bélicos de larga duración y alto poder destructivo. Su crecimiento queda colapsado y las carencias sociales se hacen cada vez más evidentes.

En el lado de los vendedores, y en concreto en el caso español, no está claro qué es lo que se quiere hacer en un mercado ya saturado que exige un gran esfuerzo de preparación y que no figura entre los habituales en las relaciones comerciales del país.

FICHA C4



ESTUDIO DE CASOS: EL COMERCIO DE ARMAS EN ESPAÑA

El otro día en clase se suscitó el tema del papel de Estado Español en el comercio de armas. Hubo diversas intervenciones a favor y en contra. Así, por ejemplo, un grupo se mostraba de acuerdo con los argumentos de Antía que, pragmáticamente, concluía: «si no vendemos nosotros, lo harán otros». Además, insistía, si no se exporta, se perderán muchos puestos de trabajo, es decir, aumentará el paro. El Estado Español, concluía Antía, debe convertirse en una primera potencia mundial también en lo relativo a la fabricación y comercio de armas.

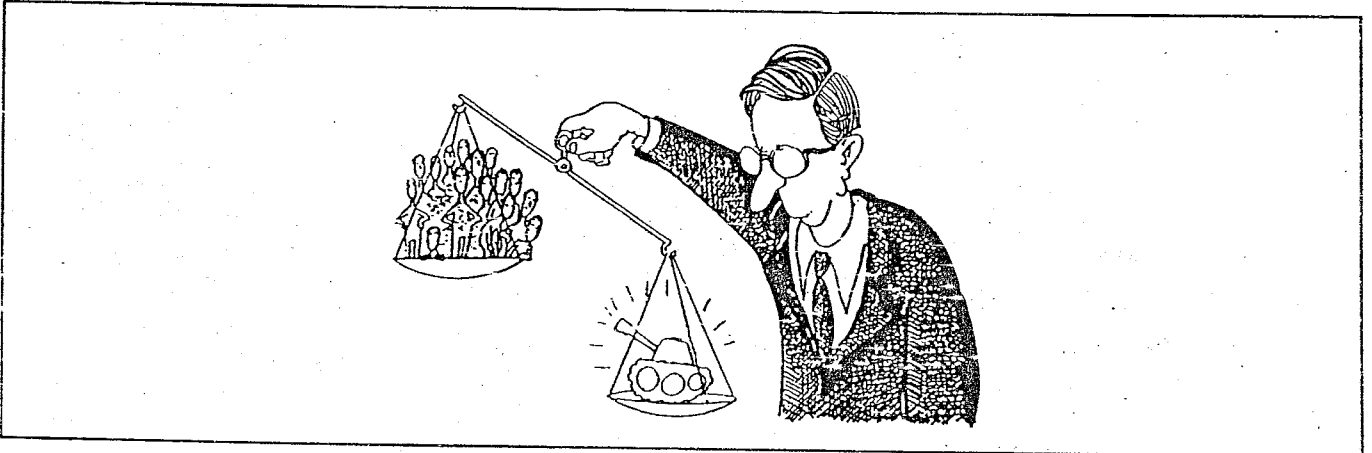
Uxío estaba de acuerdo en todo con Antía, menos en la venta indiscriminada de armas. Según él, había que vetar a los países que están en guerra ya que, «si queremos la paz no podemos seguir armando a los que están en guerra».

Alberto extendía la prohibición de vender armas a los países con regímenes dictatoriales.

Noa y Antón eran los que más destacaban en su crítica al comercio de armas, alegando que «si se está por la paz no podemos pretender sacar beneficios económicos de la guerra. Además, aunque la venta sea para países sin conflictos bélicos, las armas —parafraseando a Gunter Grass— esperan a ser usadas».

Noa también leyó unos informes según los cuales la inversión económica en industria militar crea menos puestos de trabajo que esa misma inversión en industria civil, y que el comercio de armas está generando más endeudamiento, y por lo tanto más pobreza, para los países en vías de desarrollo y del llamado Tercer Mundo.

Llegados a este punto, la clase finalizó y el debate quedó pendiente para la próxima clase.



ACTIVIDADES

1. Lee el texto.
2. Identifica las palabras y/o conceptos que no se entiendan.
3. Analiza y estructura los argumentos de cada una de las posiciones. ¿Qué conclusiones obtienes?
4. ¿En qué posición te situarías? Razona tu respuesta.
5. ¿Te habías planteado alguna vez esta problemática del comercio en las armas?
6. ¿Crees que dicha problemática puede tener relación con tu vida diaria?
7. ¿Qué opinas de la frase de Gunter Grass?

Optativas

8. Organizad un debate sobre el tema en el que aparezcan representadas todas las posturas.
9. Buscad información y realizad una investigación sobre el comercio de las armas.
10. ¿Sabéis quién es Gunter Grass?



FICHA C5



EL MERCADO

A medida que la economía mundial se hundía en la recesión durante la década de los años setenta, el comercio internacional de armas florecía al menos por el doble de su valor. Al mismo tiempo, nuevos estados comenzaron a producir armas y otros se convirtieron en exportadores. El mercado creció, pero también se hizo más competitivo, con lo que surgieron nuevas vinculaciones de poder y dependencia.

En el lado de la oferta del comercio de armas, pocos estados contemplan la autosuficiencia, virtual o completa, en la producción de armas como algo esencial para su seguridad. Esta política significa que deben apoyar una industria que produzca constantemente sistemas militares más caros y complicados. El aumento del gasto los fuerza a transferir algunos de los costos al exterior a través de las exportaciones.

Los principales fabricantes de armas, pues, tienen que apoyarse en sus aliados y en los estados del Tercer Mundo como salidas esenciales de sus mercados domésticos.

Sin las exportaciones, numerosas líneas de producción no serían viables. De ahí que las ferias internacionales de armas sean tan enormes, los folletos de las empresas de armamento tan lujosos y los casos de cohecho y corrupción tan numerosos. Los estados en los escalones más altos del orden militar internacional dependen ahora de los que están más abajo. De aquí surge la definitiva contradicción del comercio de armas, ejemplificada en la guerra de las Malvinas de 1982: cuando el gobierno británico entró en guerra con Argentina, se encontró con un enemigo casi totalmente equipado por él y sus aliados.

En el lado de la demanda del comercio de armas, un mayor número de estados compra los accesorios del moderno poder militar para garantizar la soberanía y la seguridad. Sus fuerzas armadas poseen una orientación industrial superior a la de sus respectivas sociedades y utilizan su creciente influencia para obtener un mayor número de recursos. Tales estados son dependientes de tecnologías militares que no pueden reproducir y permanecen sujetos a los principales suministradores de armamento.

Para muchos estados, la única salida de esta tela de araña es manufacturar ellos mismos las armas. Pero si se dedican a la producción solamente, permanecen dependientes de los recursos externos para su diseño. En realidad, este aspecto se ha convertido en un factor de dependencia mucho más importante que antes, pues ahora han destinado más recursos industriales a su esfuerzo militar. Estos intrínquilos del poder son tales, que, si prosiguen por esta línea, estos estados se ven cada vez más sumergidos en las aguas del orden militar internacional al pretender establecer capacidades propias para el diseño de, al menos, algunas armas. Porque para cubrir los enormes costos involucrados, se ven obligados a vender sus productos en el mercado internacional, compitiendo por los pedidos bajo los términos establecidos por los sectores más poderosos del mundo de los negocios.



ACTIVIDADES

1. Lee el texto de apoyo.
2. Busca los datos de importación (compra) y exportación (venta) de armas. Puedes consultar en: EN PIE DE PAZ, n.º. 11, ANUARIO REDUCIDO DEL SIPRI, ANUARIO DE GASTOS MILITARES DEL CIP, «Gastos militares y necesidades sociales» de Ruth LEGER SIVARD.
3. En un mapa de Peters colorea los principales fabricantes y exportadores de armas. Colorea también los países no fabricantes, que compran.
4. Organizad un debate sobre el tema de la dependencia económica y política de los países compradores de armas con respecto a los vendedores.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ARIAS Ochoa, Marcos Daniel. *El desarrollo del proyecto de innovación docente y el cambio de grupo o escuela*. México, UPN, 1995.

ARIAS Ochoa, Marcos Daniel. *El proyecto pedagógico de acción docente*. México, UPN, 1995.

DELGADILLO Santos, Francisca Elia. *La práctica docente en la comunidad*. Pachuca, Hidalgo, Unidad UPN 13-A, 1995.

FLORES Martínez, Alberto. *Interrogantes y concreciones*. México, UPN, 1985.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. *Investigación educativa: una estrategia constructivista*. México, Paradigmas, 1992.

OROPEZA Monterrubio, Rafael. *Creatividad e innovación empresarial*. México, Panorama Editorial, 1994.

RAMÍREZ, Jaime A., David Hernández López y M. Daniel Arias Ochoa. *El problema de plantear el problema*. México, UPN, 1995.

RANGEL Ruiz de la Peña, Adalberto y Teresa de Jesús Negrete Arteaga. *Proyecto de intervención pedagógica*. México, UPN, 1995.

RÍOS Durán, Jesús Eliseo, Ma. Guadalupe Bonfil y Castro y María Teresa Martínez Delgado. *Características del proyecto de gestión escolar*. México, UPN, 1995.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, 1980.

UNESCO. *El tiempo de la innovación en materia de educación*. T. 1, México, SEPSETENTAS, 1975.



HACIA LA INNOVACIÓN

ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

MARCOS DANIEL ARIAS OCHOA
UNIDAD AJUSCO

ALBERTO FLORES MARTÍNEZ
UNIDAD AJUSCO

ASESORÍA
SILVIA SCHMELKES

COORDINACIÓN DEL PROYECTO
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

JULIO DE 1995.

