

LOS OTROS ÁMBITOS
EDUCATIVOS:
LOS MOVIMIENTOS SOCIALES
Y LA EDUCACIÓN POPULAR.



RECONSIDERAR EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD
J. Félix Ángulo Rasco

DEBATE:
LA DIRECCIÓN ESCOLAR

EL MITO DE LA DIRECCIÓN: NUEVOS CÓDIGOS
PARA ANTIGUAS ANDANZAS
Rosa Vázquez Recio

DIRECCIÓN Y MERCADO
Manuel Carrasco Rodríguez

MUJERES ENSEÑANTES EN PRIMARIA:
SITUACIÓN Y OBSTÁCULOS
Teresa García

DOSSIER:
LOS OTROS ÁMBITOS EDUCATIVOS: LOS MOVIMIENTOS
SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR
Ettore Gelpi, Fernando de la Riva, Marc P. Lammerink y Oscar Jara

TANTEA:
LA BICICLETA COMO RECURSO EDUCATIVO
Cruz Pérez Pérez

INSTRUMENTOS MUSICALES CASEROS
Cristina Moreno Hernández

LA LECTURA EN LA INFANCIA
Roberta Cardarello

LA CAPACIDAD DE PODER MARAVILLARSE
Rita Lagana y Terry Olivi

ESCUELA MODERNA:
QUÉ HAY DE NUEVO Y QUÉ HAY DE VIEJO
EN EL NUEVO ENFOQUE
Delia Lerner y Alicia Palacios

I.100 ptas.

JUNIO - JULIO - AGOSTO 1999

N.º 53

ERRER

SUMARIO

Kikirikí-53

• Editorial	3
• Escuela y Cultura	
- Reconsiderar el proyecto de la modernidad en educación	4
<i>J. Félix Angulo Rasco</i>	
• Debate	
- El mito de la dirección: Nuevos códigos para antiguas andanzas.....	10
<i>Rosa Vázquez Recio</i>	
- Dirección y mercado	19
<i>Manuel Carrasco Rodríguez</i>	
- Mujeres enseñantes en Primaria: Situación y obstáculos	24
<i>Teresa García Gómez</i>	
• Dossier:	
Los otros ámbitos educativos: Los Movimientos Sociales y la Educación Popular	29
- Movimientos Sociales, Educación de Jóvenes y Adultos y Pensamiento divergente y Complejo.....	31
<i>Ettore Gelpi</i>	
- Impresiones de/desde/en los Movimientos Sociales	36
<i>Fernando de la Riva</i>	
- Educación Popular y la Investigación-Acción Participativa: propuestas desafiantes para Europa	39
<i>Marc P. Lammerink</i>	
- El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales	45
<i>Oscar Jara</i>	
- Algunas lecturas más	54
<i>Antonio Sánchez Román</i>	
• Tantea	
- La bicicleta como recurso educativo	56
<i>Cruz Pérez Pérez</i>	
- Instrumentos musicales caseros	60
<i>Cristina Moreno Hernández</i>	
- La lectura en la Infancia	62
<i>Roberta Cardarelo</i>	
- La capacidad de poder maravillarse	65
<i>Rita Laganá y Terry Olivi</i>	
• Escuela Moderna	
- ¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en el nuevo enfoque?	70
<i>Delia Lerner de Zunino y Alicia Palacios de Pizani</i>	
• Comentamos	
- Biblioteca del docente.....	75
- Materiales para aprender con el cine	77
<i>Mercedes Cobo Álvarez</i>	

Año XII. JUNIO - AGOSTO 99

Redacción, administración y suscripciones:
Apartado de Correos nº 117
41530 MORÓN

Tel.: 689 960 473 (tardes de lunes a viernes
de 17:00 a 19:30) Fax: 95 585 02 15

E-mail: joaquin1@arrakis.es

mcepse@lander.es

mcepca@lander.es

luismipolo@mx2.redestb.es (Ed. Infantil)

http://www.arrakis.es/~joaquin1/

DIRECCIÓN Y REDACCIÓN:

- Joaquín Ramos García
- Diego Navarro Núñez
- Antonio Sánchez Román

CONSEJO ASESOR:

- Manolo Alcalá
- J. Félix Angulo Rasco
- Javier Barquín
- Paco Bastida
- Juan Bautista Martínez Rodríguez
- Nieves Blanco
- Javier Casado
- Juan de Pablos Pons
- M^a Dolores Díaz Noguera
- Juan Manuel Escudero
- Juan Fernández Sierra
- Agustín García Lázaro
- Pepe González Monteagudo
- Fernando Hernández
- Paul Le Bohec
- Miguel López Melero
- Luis Miguel Millán Polo
- Paco Olvera
- Ángel Pérez Gómez
- Rinaldo Rizzi
- Juana María Sancho
- Miguel Ángel Santos Guerra
- Jurjo Torrès Santomé
- José Tuvilla Rayo

DEPÓSITO LEGAL: SE -385-1988

ISSN: 1133 - 0589

COPYRIGHT: M.C.E.P. Sevilla

EDITA: M.C.E.P. Sevilla

DIBUJO PORTADA

• Isaac Medina Orellana. Alumno del
C. P. Fernando Villalón de Morón (Sevilla)

ILUSTRACIONES Y FOTOS:

- Archivo kiki
- Dalí
- Aro
- Julia (7 años)

FOTOCOMPOSICIÓN E IMPRESIÓN :

I. G. Morón Grafidós, S.L. Tfno.: 95 585 35 63
Morón de la Frontera

editorial

DEDICADO A TI

*“Este mundo es el camino
para el otro que es morada
sin pesar;
mas cumple tener buen tino
para andar esta jornada
sin error”*

JORGE MANRIQUE

El tiempo es siempre nuestro enemigo inexorable, en un espacio breve dos personas muy ligadas a nuestra publicación nos han abandonado: Josep Alcobé a sus noventa años, con el zurrón de la vida cargado de experiencias y emociones,... y Casilda Peñalver, apenas traspasada el umbral de la madurez con el alma cargada de proyectos y sueños de futuros.

Dos grandes personas comprometidas con la educación liberadora, con la enseñanza-aprendizaje entendida como necesariamente conectada a la realidad social y cultural, así como a las necesidades e intereses de los estudiantes y al compromiso ético con la igualdad, la justicia y la paz. Nos quedan sus recuerdos, sus prácticas, sus experiencias, sus mensajes, sus reflexiones,... junto a sus alumnos/as y compañeros/as de escuela o departamento universitario: Casilda Peñalver profesora de Universidad y Josep Alcobé maestro de primaria, ambos colaboradores de la revista KIKIRIKÍ.

Ambos comprometidos con una sociedad más justa, en donde la tolerancia y la igualdad permitiesen que la diversidad cultural fuese considerada como enriquecedora para todos. Una sociedad en la que fuésemos conscientes de que la homogeneidad favorece sólo a unos pocos y daña, en la mayoría de las ocasiones, a los más débiles.

Josep, maestro, fue iniciador de la Escuela Moderna en España, fue un infatigable luchador antifranquista, un militante activo hasta sus 90 años en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Comprometido con los más débiles en aras de una mayor igualdad; comprometido con la Paz entre los pueblos, con el diálogo y la negociación como único camino posible para dirimir diferencias y conseguir acuerdos que beneficien a todos.

Casilda, desde su trabajo universitario, nos mostró caminos para la reflexión, promovió la autonomía de los estudiantes mediante la participación activa en proyectos comunitarios y trabajo mutuo; trabajó con sus compañeros de Departamento animando a todos a comprometerse con la finalidad última de la educación, aquella que Paulo Freire nos enseñó: *“la educación como estrategia liberadora de los individuos y grupos”*.

Josep y Casilda nos han dejado multitud de muestras de amistad, compromiso, trabajo reflexivo, nos han ayudado a encontrar caminos, experiencias y adaptaciones a las nuevas situaciones del trabajo educativo. Ellos siempre lo hicieron bajo el paraguas del humanismo laico, del compromiso ético por la justicia y la libertad, del trabajo por la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer. Siempre buscando conexiones entre el conocimiento y la realidad experiencial en la consecución de nuevas estrategias de aprendizaje.

Así pues, aunque ya no estén entre nosotros, nos quedan sus enseñanzas, su obra personal y sus recuerdos. Estáis con nosotros.

Hasta siempre.

RECONSIDERAR EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD EN EDUCACIÓN¹

J. Félix Angulo Rasco *

Con pluma ágil e incisiva, el autor nos va desvelando desde el campo teórico, los distintos elementos que conforman la modernidad y la post-modernidad. Se adentra en el campo de la economía política para resituirla como teoría de vida y de organización social. Rechaza el neoliberalismo y defiende el mantenimiento del proyecto moderno de educación.

Tiempos de mudanza y tiempos de crisis.

La vieja y eterna pregunta de ¿dónde estamos? puede tener tantas respuestas como sujetos la formulan; pero más allá de dicha pluralidad, es posible y, desde luego, necesario, acotar sus diversidades.

Una primera, y en ocasiones única respuesta viene a mostrar la inseguridad de toda generación con respecto al tiempo que le ha tocado en suerte. Esta respuesta suele expresarse con un rotundo: *estamos en crisis*; acompañado, con el muy conocido, aunque a veces velado en su expresión: *hay tiempos pasados que fueron mejores que el presente*. La verdad es que este presente, como cualquier otro, nos amedrenta un tanto, nos intranquiliza en relación al futuro que prefigura pero que apenas vislumbra, como si fuera una imagen borrosa que requiere de la corrección óptica de la experiencia que nos queda por vivir y sentir. Ese temor nos lleva con demasiada frecuencia a lamentar el estado en el que se encuentran generaciones más jóvenes que la nuestra o, alcanzada la madurez, a lamentar el futuro que les espera a la vuelta de sus bisagras experienciales.

He de confesar que aunque he llegado a caer en tales *loci* comunes, también he conseguido arreglar esta distorsión. Nuestro tiempo es el que nos ha tocado y tiene la complejidad que tiene. El pasado tuvo sus complejidades, sus logros y

sus errores, como así lo tendrá nuestro presente y el futuro de los demás. La cosa es simple y llana, cada generación afronta sus problemas, que en parte son de su exclusividad y en parte heredados de generaciones precedentes.

Hemos de reconocer que esta posición es más una cura de urgencia que una solución definitiva desde la que pensar y actuar. Nuestra primera responsabilidad se encuentra en escapar de la paralización a la que nos pueden llevar nuestros temores y ejercer aquello que nos dignifica como seres humanos; estoy hablando de nuestra capacidad de análisis.

Cualquier análisis necesita unas mínimas coordenadas, así que quisiera establecer las mías, esperando la benevolencia de las lectoras.

Tengo la impresión que para comprender el momento actual, de un modo que pueda iluminar nuestro campo de trabajo y de desvelos, necesitamos conjugar tres parámetros que formarían una encrucijada desigual, pero encrucijada al fin y al cabo.

En estos momentos nos encontramos en la confrontación de tres tendencias, o tensiones no equiparables y, hasta ahora, no excluyentes: por un lado, la modernidad, que todavía en todos sus aspectos, respira por los poros intelectuales de algunos pensadores y por las escisiones y resquicios de nuestro mundo social y político; por el otro, la, así denominada, post-modernidad ha irrumpido con enor-

me fuerza discursiva, y con más que notable aceptación, como sustitución de los viejos arcaísmos, caducidades y errores de la modernidad. Entre estas dos coordenadas, podemos ver la infiltración de una economía política que más allá de su campo propio de acción se está transformando, o si lo prefieren, se ha transformado en una teoría de vida y de organización social.

Estas son mis coordenadas. Veámoslas con más detalle.

¿Pasada modernidad?

Si comparamos con detenimiento, son muchas más las cosas que la modernidad ha prometido de las que en definitiva ha traído y logrado, en todos y cada uno de los terrenos en los que nos propongamos rastrearla. En el conocimiento no podemos negar el avance de la ciencia y la tecnología que ha ocupado el lugar más alto de lo que hemos denominado progreso de la razón. En las ciencias sociales, no sin enormes tensiones, hemos sido testigos del surgimiento de grandes teorías, de nuevos enfoques no positivistas para acceder a la comprensión del mundo; incluso en alguna medida no banal, hemos redescubierto la idea práctica (la praxis aristotélica) como forma propia (y hasta revolucionaria) de cambiar nuestra realidad social, en contraposición a la racionalidad tecnológica.

La modernidad política, nos permitió conjugar al menos el ideal de la autonomía del individuo y de la libertad, del consenso ciudadano bajo la protección benévola de estados-naciones reconciliadores, de la ampliación del espacio público de diálogo y confrontación política justa, de participación democrática en la conformación de la voluntad política y de un cierto liberalismo compenetrado en oca-

* Universidad de Cádiz.

siones con una socialdemocracia renovada o, a decir de algunos, transmutada.

Si en el conocimiento, la modernidad, pareció que nos había alejado definitivamente de la oscuridad, en la política nos ha permitido mantener la confianza en la sociedad, en la libre disposición de los individuos y en su capacidad de organización y relación comunicativa como ciudadanos.

Bien es cierto, que en ninguna de las esferas que acabamos de señalar, las invocaciones y las realizaciones han estado exentas de enormes y dolorosos conflictos, además de que analizada nación por nación y momento histórico por momento histórico el resultado no es, desde luego, ni armónico, ni positivo.

El conocimiento científico arrastra la pesada carga de sus consecuencias desestabilizadoras, el desequilibrio que está provocando en nuestro planeta, su utilización interesada y arrogante. Las epistemologías empiristas han dejado una impronta indeleble en nuestras concepciones, y la razón tecnológica todavía aparece bajo el reflujo de nuestras pretensiones de cambio.

Pero la política se ha mostrado, es triste decirlo, mucho más desequilibrada e incumplidora de sus anunciadas promesas y sus esperanzadoras nuevas. Apenas hemos podido ver realizada la idea de ciudadanía y de individualidad autónoma, los estados han consolidado una burocracias autopropetadoras, omnívoras e insensibles y la democracia se ha convertido, bajo el férreo dictado de los partidos, en monopolios aislados y en asunto de mercadería. La disidencia, la diferencia y la crítica han sido perseguidas y anatemizadas; la búsqueda de libertad ha estado siempre bajo sospecha y en general proscrita.

Entraríamos en un terreno del autoengaño si no fuéramos conscientes de estas y otras negatividades de las que DAVID LYON (1996) ha ofrecido un inventario: alienación, explotación, anomia, control, extranjerización, burocratización (jaula de hierro). Pero también, nos arrojaríamos en brazos de la imperdonable demagogia si no contrapusiésemos las pretensiones no realizadas, los logros más relevantes y las posibilidades abiertas y, ahora, no sólo imprescindibles sino ineludables, con su legado más negativo.

¿El futuro postmoderno?

Parece, no obstante, que la situación es

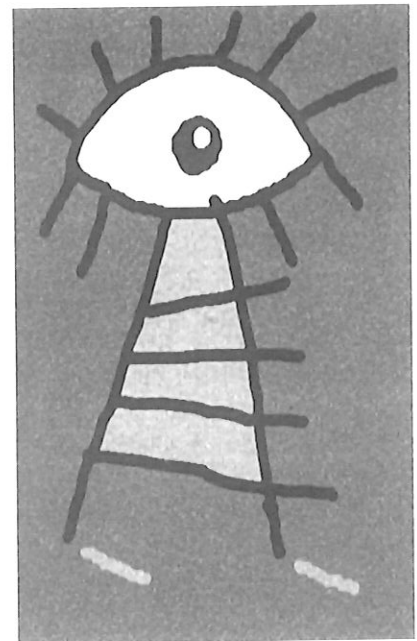
otra y que la modernidad está agotada y exhausta. Desde hace más de una década, se nos ha repetido con insistencia que nuestro mundo se ha transformado y que hemos de abrir paso a las nuevas concepciones que sustituirán, cuando no borrarán de nuestro entorno vital, a la vieja modernidad. Se trata de un paso adelante, de algo que viene luego, que nos lleva al futuro y que constituye nuestro presente; se trata en definitiva de una postmodernidad.

Bajo esta etiqueta se agrupa también la diversidad. Y es necesario que aquí seamos cuidadosos y selectivos. En primer lugar, como anunció JEAN-FRANÇOIS LYOTARD (1989) el estatus del conocimiento está cambiando. Un cambio que afecta radicalmente al núcleo de su desarrollo y progreso: las grandes narrativas que han servido de legitimación del futuro humano anhelado están bajo sospecha o prácticamente hechas trizas. En sustitución de las narrativas de emancipación, libertad y democracia, los sujetos no tienen un punto central en el que apoyarse vital e intelectualmente. "Postmodernidad -afirman ROBIN USHER y RICHARD EDWARDS (1994:10)- describe un mundo en el que la gente tiene que proceder sin referentes fijos y puntos de anclaje tradicionales. Es un mundo que cambia rápidamente, inestable, donde cambia el conocimiento y los significados flotan sin las fijeza teleológicas tradicionales que le proporcionaba fundamento y sin la creencia en el progreso inevitable".

Los sujetos han de convivir ahora con la incertidumbre como vana sujeción intelectual; una incertidumbre aclamada y reivindicada que se expresa por la complejidad, por los significados plurales y flotantes. El desaparecido centro discursivo, tras el *big bang* de la modernidad, se ha transformado, al decir de J-F. LYOTARD (1992:31), en "millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúan tramando el tejido de la vida cotidiana".

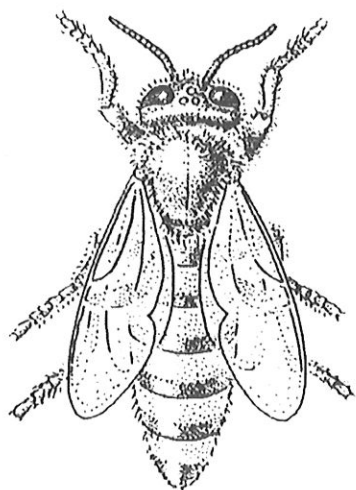
No confundamos esta situación con la crisis de los paradigmas anunciada en la década de los sesenta; allí se trataba de aflojar las férreas tenazas de un positivismo estrecho y a-histórico, de reintroducir en el conocimiento científico nuevas posibilidades epistemológicas, de repensar la linealidad del progreso en razón de los cambios revolucionarios, de aceptar la presencia del contexto de descubrimiento y del juicio en toda creación de conocimiento y de devolver a la 'verdad' un estatuto menos logicista y menos empi-

"Nuestro tiempo es el que nos ha tocado y tiene la complejidad que tiene. El pasado tuvo sus complejidades, sus logros y sus errores, como así lo tendrá nuestro presente"



"La economía política se ha transformado en una teoría de vida y de organización social"

“El conocimiento científico arrastra la pesada carga de sus consecuencias desestabilizadoras, el desequilibrio que está provocando en nuestro planeta, su utilización interesada y arrogante”



“El progreso científico es un progreso sin fines humanos, nos lleva allí donde podemos adquirir y realizar nuestros deseos y nuestros consumos”

rista (2).

Lyotard, no rechaza, todo lo contrario, la preeminencia de la tecnociencia. Es más, liberada de las ataduras de las metanarrativas, la tecnociencia moderna no requiere legitimidades en las que apoyarse; el progreso científico es un progreso sin fines humanos, nos lleva allí a donde podemos adquirir y realizar nuestros deseos y nuestros consumos. La tecnociencia, y especialmente en las comunicaciones, supone una nueva mediación cognitiva sin rumbo fijo, sin bitácora. Nos encontramos ante dos posibilidades no excluyentes: las micronarrativas y las no narrativas de una ciencia fuertemente tecnificada (LYOTARD 1992). Parecería como si no hubiera otro lugar u otro espacio epistemológico.

Quizás tendríamos que plantear las cosas desde otra posición. No tengo muy claro que la pérdida de dichas metanarrativas sea un acontecimiento a celebrar, pero sin duda las tendencias que han enfrentado en los últimos 15 años ciertos supuestos de la modernidad epistemológica, constituyen a mi juicio, elementos notables para nuestra comprensión como sujetos y para la comprensión del mundo social, sin que, por su aceptación, tengamos que dejarnos llevar por la anti-utopía de la innecesaria búsqueda de legitimidad.

Quisiera señalar a la sociología crítica -con parte del post-estructuralismo- (VALERA y ÁLVAREZ-URIA 1994) y el influjo de los nuevos movimientos sociales (SEIDMAN 1994), como ejemplos a tener en cuenta. No me puedo extender aquí, pero me gustaría señalar algunos elementos interesantes como los siguientes: el descubrimiento de la subjetividad y las formas de subjetivación establecidas; la imposibilidad de separar el conocimiento, los valores y la política; los nuevos ámbitos de análisis restituídos como el cuerpo, la sexualidad, el género, la raza, la identidad y el poder que reproduce y produce a todo lo demás.

Estamos frente a un reto a la modernidad y sus olvidos, pero no creo que se trate de una descalificación radical y total a la misma. La propia modernidad, como antes señalaba, ha generado sus procesos de autocritica. Si, por el contrario, creyéramos que se trata de abandonar definitivamente y para siempre cualquier afinidad con el marco de conocimiento de la modernidad, ciertas preguntas aparecerían, no sólo como vitales, sino como desveladoras de una gran mascarada, de un

engaño epistemológico de gran alcance: ¿qué sentido tendría reivindicar la subjetividad?, ¿para qué el género o la identidad si lo único aceptable es una individualidad aislada movida por sí misma y sus deseos?, ¿de qué la identidad si se nos habla de su imposibilidad?, ¿sin valores cómo defender el multiculturalismo mismo y el movimiento feminista? ¿No estaremos olvidando que cualquier postura plantea la legitimidad de su lugar y de su discurso; y que lo que necesitamos es repensar la legitimidad moderna desde las nuevas raíces y desde los nuevos acontecimientos? (3) Luego volveremos sobre este punto.

En segundo lugar, la postmodernidad también encuentra su expresión en una especie de nueva plataforma cultural: el consumismo. La individualización expresiva, que mencionábamos antes, se palpa en la importancia recobrada por las capacidades expresivas del yo individual, que apuntan al emotivismo como, también, al hedonismo (LIPOVETSKY 1994) (4). Un hedonismo reflejado para DANIEL BELL (1977) en “la idea de placer como modo de vida” y la “satisfacción del impulso como modo de conducta”, que conforman la *imago cultural* de nuestras sociedades avanzadas. Las ‘restricciones puritanas y la ética protestante’ (WEBER 1969) que tanto coadyuvaron al desarrollo capitalista, han sido relegadas y apartadas como formas culturales de vida, lo que, para dicho autor, supone una quiebra cultural sin precedentes en y para el capitalismo.

Aunque Daniel Bell esté en lo cierto con respecto a la sintomatología, creemos que se equivoca en el pronóstico. Los indicios son correctos, pero olvida el hecho de que la postmodernidad ‘cultural’ sugiere una reacomodación económica. Puede que la nueva *imago cultural* sea nada menos que el marco imprescindible para el desarrollo económico a finales del siglo XX. El mercado, resituado en una economía de oferta, encuentra en las nuevas necesidades emotivas el terreno apropiado para su expansión. La satisfacción de la emotividad se troca en consumismo: consumo de servicios, de bienes, de estéticas y de estatus.

Esta es la otra faz de la post-modernidad, la que nos dice que los estilos de vida pivotan en torno al consumo de masas y la circulación de bienes simbólicos y materiales. Un consumo, en fin, que requiere una economía atenta a la demanda y, en la materialización más

impactante de la tecnociencia, la incitación constante del deseo, de la posesión que no posee, de la insaciable mercadería de la subjetividad y de la información subyugada por los *mass media*.

“No sólo consumimos objetos y películas sino también la actualidad escenificada, lo catastrófico, lo real a distancia. La información se produce y funciona como animación hiperrealista y emocional de la vida cotidiana, como un show semiangustiante semi-recreativo que ritma las sociedades individualistas del bienestar. La liturgia austera del deber se ha ahogado en la carrera jadeante de la información, en el espectáculo y en el suspense posmoralista de las noticias” (LIPOWETSKY, *Ibid*: 54).

Aunque en principio parezca que se han roto ciertas barreras como la que separaba la cultura de masas de la cultura de élites, no nos encontramos -tras el derrumbe- con un campo cultural de reconocimiento y mucho menos de emancipación. Todo lo contrario: la cultura consumista, apropiándose de nuestro deseo, descentrándolo y acaparándolo, nos han llenado de vacío y de insatisfacción. Para LIPOWETSKY (1994:55 y ss.) se trata de un doble proceso: desculpabilizar y liberar el culto individualista del presente. Parece que sólo se puede consumir sin medida, sin término, cuando hemos aceptado que el consumo es parte de nosotros, cuando consumir es un acto de afirmación, no un problema moral.

Pero el consumo requiere oferta y provoca demanda; y la demanda, productividad. La productividad post-moderna se ha instaurado con el beneplácito y el apoyo de un nuevo régimen económico, una nueva economía que exige a su vez consumo constante, deseo infinitamente insatisfecho.

La llegada de la economía neoliberal

Seríamos injustos si cargáramos todas las culpas del neoliberalismo a la postmodernidad. En la cultura postmoderna, es cierto, que predominan y se hacen presentes los mecanismos neoliberales del consumo, estoy incluso dispuesto a aceptar que el consumo se ha enseñoreado como un nuevo Jano que sirve a uno y a otro, como *interface* por la que la economía de mercado capitalista se relaciona biunívocamente con los deseos y placeres de los sujetos, en ocasiones compulsivos.

El capitalismo los necesita, son parte de su motor productivo. La diferencia la

encontramos en que este capitalismo renovado, no centra su discurso ideológico exclusivamente en la productividad, sino en la oferta. Tener mucho para consumir, afectar a las psicologías individuales de los sujetos en la compulsión de sus deseos y sus demandas, y es a esto a lo que se aspira; la producción, por decirlo así, viene luego.

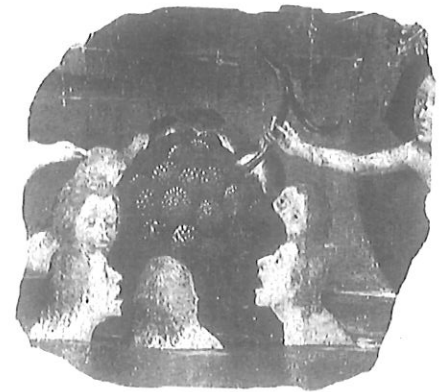
La economía nueva sigue siendo una economía capitalista, remodelada pero capitalista al fin y al cabo. El fordismo modernista, el industrialismo (que desolaron nuestra naturaleza y denigraron a sectores enteros de la sociedad) y, desde luego, sus complementos como las políticas públicas keynesianas de bienestar y la regulación 'pactada' del trabajo, son ahora obstáculos, disfunciones en la acumulación capitalista, no crean más que déficit fiscal, paro e inflación. La respuesta, se dice, no puede ser otra que volver a situar la primacía del individuo allí donde surgió: en el mercado (HAYECK 1980; FRIEDMAN y FRIEDMAN 1980; BUCHANAN y WAGNER 1983).

La vía experimentada parcial o totalmente por las economías de los países avanzados (y trasladada de la mano del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional a otras naciones) ha sido una especie de mezcla entre economía monetarista y políticas de oferta. Se ha pretendido reforzar las fuerzas del mercado, libres de la mano visible del estado, devolviendo a la iniciativa privada lo que, supuestamente, se le había sustraído, reformulando, además, la organización productiva a través del así denominado postfordismo. Los nuevos lemas son los de privatización, globalización, desregulación, estado ligero, productividad sin excedentes y otros por el estilo (5).

Me gustaría insistir aquí en dos cuestiones que están íntimamente imbricadas con la postmodernidad cultural; me refiero a la ideología social del mercado y la sobre-estimación de lo privado sobre lo público. Me parece que pocas dudas pueden abrigarse sobre la necesidad que una cultura del consumo tiene para desarrollarse de la existencia de un mercado ilimitado; un mercado que no hace únicamente referencia al hecho de la compra venta de mercancías, servicios, informaciones y símbolos, sino a algo más importante: a la asunción del mismo como motor y conformador de la vida cotidiana, como espacio de relación 'social'. Lo privado aparece como principio general,



“El mercado encuentra en las nuevas necesidades emotivas el terreno apropiado para su expansión”



“No sólo consumimos objetos y películas sino también la actualidad escenificada, lo catastrófico, lo real a distancia”

escuela y cultura

en razón de que sólo agentes privados (en su propia individualidad) pueden ser agentes del consumo, únicamente los agentes privados son consumidores.

Los derechos generales y públicos de la ciudadanía, los derechos que se adquieren por nacer en y pertenecer a una colectividad, han sido suplantados por los derechos del consumidor. Lo público, lo que nos permite asumir nuestras obligaciones frente al resto de la colectividad, se sustituye por lo privado, por el poder del cliente que exige sus derechos en razón de su posición en el mercado.

Este acontecimiento afecta a otras esferas y no sólo a la economía, y se alimenta, como ya hemos indicado, en las posibilidades ilimitadas de la globalización informativa, de las redes que ahora ya definitivamente tienen su explicación en los flujos económicos y en la acumulación no necesariamente productiva. ¿Para qué necesitamos una democracia de participación si nos basta con que las élites políticas velen por que la red permanezca en funcionamiento, si ya no parece necesario referirnos a los ciudadanos y si siendo clientes el mercado proporciona las más importantes satisfacciones? ¿Para qué necesitamos el estado, si las redes son autónomas y no hay frontera que las detenga? ¿Para qué necesitamos espacios públicos si la pantalla del televisor nos devuelve y desnuda otras privacidades dándonos la posibilidad de hacer lo mismo, de hablar sin esperar respuesta, de disputar sin que sea imprescindible razonar o llegar a algún acuerdo, de ver sin identificarnos? ¿Para qué la libertad colectiva y el bienestar público si la individualidad del consumidor y el arquetipo del cliente son más que suficientes? ¿Para qué la solidaridad y la preocupación humana, si todos tenemos, tal como se nos dice, la oportunidad de medrar en el mercado; si es nuestra la responsabilidad del fracaso? ¿Para qué, en fin, todavía arrastrar la pesada carga de la educación pública heredera del Iluminismo y consolidada en la Modernidad, si la educación es también una mercancía?

La educación escolar: ¿antiguo tesoro?

En la educación escolarizada nos encontramos con estas mismas tesis por poco que nos esforcemos en nuestro análisis. Piénsese que la escuela se erige con la modernidad en la institución educadora por excelencia, protegida y mono-

polizada, a la par, por el estado, que sólo a regañadientes ha ido consintiendo una participación ciudadana más amplia.

Con la escolaridad, ha señalado TOMAZ TADEU DA SILVA, toman cuerpo *"las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación del espacio público a través de la ciudadanía, de la progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política"* (1995: 273). Se trata de un doble vínculo: la escolaridad es la vía de acceso a los derechos de ciudadanía, el terreno de la socialización individual; a su vez, es un derecho ciudadano propio de la modernidad que no puede ser sustraído a nadie.

"Tener mucho para consumir, afectar a las psicologías individuales de los sujetos en la compulsión de sus deseos y demandas... la producción, por decirlo así, viene luego"

Este proyecto escolar está ciertamente en quiebra: mientras la postmodernidad ha cuestionado al sujeto de la modernidad (TADEU DA SILVA 1997) cuya producción primigenia estaba encargada a la escolaridad pública, el neoliberalismo está arrasando los cimientos ideológicos, políticos y económicos en los que se asentaba. Por todos los frentes la educación escolar se encuentra acosada.

No tengo claro que la postmodernidad (y el post-estructuralismo) hayan desbaratado los supuestos teóricos de la escuela en la modernidad, como indica Tomaz Tadeu da Silva; pero, desde luego, el neoliberalismo se está encargando de hacerlo en la práctica. Y puede que por ello, como dicho autor afirma, el proyecto educacional moderno sea *"un paciente terminal"*.

Carente de sentido este proyecto, no resulta complicado desplazar la educación

de la esfera pública y colocarla en las manos de la iniciativa privada, gerenciar su funcionamiento, introducir en ella el ahora aplaudido sentido de la competencia y la rentabilidad, y acentuar la acción técnica sobre la política. Los derechos del ciudadano sobre la educación se trocan en derechos del cliente a elegir en el incipiente pero considerable mercado educativo; se le ofrecen centros de calidad, excelentes, diferenciados, con alto rendimiento y con un sistema de gestión optimizado. La tentación para un amplio sector de la clase media es enorme, e incluso para otros sectores menos acomodados económicamente (MUÑOZ DEL BUSTILLO 1989).

Reconsideraciones

He de confesar que no me encuentro cómodo con muchos de los postulados del proyecto postmoderno y me parece peligrosa la expansión del neoliberalismo. Acepto que parte del cuestionamiento de la idea de escolaridad moderna por algunos postestructuralistas como Foucault, es atractiva y permite refocalizar nuestro análisis; como, por ejemplo, las relaciones entre saber y poder y la crítica a la representación como adecuación a estados externos. Acepto también, que la genealogía nos ofrezca un enfoque más profundo de nuestro pasado y de nuestra actualidad, que, como señalan JULIA VALERA y FERNANDO ÁLVAREZ-URIA hace presente 'los saberes relegados', rechaza 'los efectos de poder de un discurso definido como científico', y elimina *"la tiranía de los discursos globalizantes con sus privilegios y jerarquías institucionales"* (1994: 19). Tenemos ante nosotros una enorme labor de análisis discursivo y epistemológico, desvelando la diversidad disciplinar, el no universalismo de nuestra teorías, las tensiones intelectuales y políticas que subyacen a las concepciones pedagógicas; también nos queda por delante, terrenos nuevos que desarrollar como el multiculturalismo, los estudios sobre género, sexo, y el racismo por ejemplo. Estoy convencido que estas cuestiones merecen todo nuestro esfuerzo intelectual. Pero una cosa es tenerlas presente y otra muy distinta abandonar unilateralmente el proyecto moderno de educación y de sociedad.

Con el neoliberalismo la opción ha de ser distinta. No tratamos con retos intelectuales, sino con una manera de concebir la economía política que desborda sus

márgenes introduciéndose en la política social y en la vida cotidiana. Es más, como propuesta económica, el neoliberalismo está respaldando y apoya los lados menos aceptables de la posmodernidad; me refiero, como ya he dicho, a los de la subjetividad aislacionista y a la cultura consumista.

Para hacer frente a esta potente tendencia se requiere algo más que su rechazo; del mismo modo que poco ganaríamos si meramente nos limitásemos a desoir los retos intelectuales que el postestructuralismo nos ha planteado.

Lo que quisiera recalcar es que no puedo estar de acuerdo con la eliminación del proyecto moderno de educación escolar ni en la teoría ni en la práctica. Y no me parece que tengamos que abandonarlo, ni siquiera esperar que su agonía concluya, porque en realidad, sus elementos y características más positivas no se han realizado. Quizás estemos juzgando a dicho proyecto por sus negatividades en comparación a lo que de emancipador y liberador siempre ha planteado y nunca ha podido materializar y llevar a cabo. Esto no quiere decir que el proyecto no deba ser remodelado; el momento histórico que nos ha tocado vivir así lo exige. Puede que de esta manera los viejos ideales de la modernidad vean por fin realizadas todas sus posibilidades pendientes. Muchas gracias.

Referencias:

BELL, D. (1977): *Contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid. Alianza

BELL, D. (1997): "El fin del modernismo" *Claves de Razón Práctica*, n. 78, Diciembre: 2-11.

BUCHANAN, J.M. y WAGNER, R.E. (1983): *Déficit del Sector público y democracia. El legado político de Lord Keynes*. Madrid. Rialp.

FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1980): *Libertad para elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona. Grijalbo.

HARVEY, D. (1990): *The condition of Postmodernity*. Oxford. Blackwell.

HAYECK (1980): *Caminos de servidumbre*. Madrid. Alianza.

LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona. Anagrama.

LIPOVETSKY, G. (1990): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona. Anagrama.

LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolosa de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona. Anagrama.

LYOTARD, J-F. (1989): *La condición postmoder-*

na. Madrid. Cátedra.

LYOTARD, J-F. (1992): *La postmodernidad. (Explicada a los niños)*. Barcelona. Gedisa.

LYON, D. (1996): *Postmodernism*. Buckingham. Open University Press.

MUÑOZ DEL BUSTILLO, R. (1989): *Economía de Mercado y Estado de Bienestar*, en Muñoz del Bustillo (1989) (Comp.) *Crisis y Futuro del Estado de Bienestar*. Alianza. Madrid: 23-53.

NAVARRO, V. (1997): *Neoliberalismo y estado de bienestar*. Barcelona. Ariel.

NORRIS, Ch. (1997): *Teoría Actrítica. Posmodernismo, intelectuales y la guerra del golfo*. Madrid. Cátedra/Universitat de Valencia.

TADEU DA SILVA, T. (1997): *El proyecto educativo moderno: ¿identidad terminal? En: VEIGA NETO, A.J. (Comp.) (1997) Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona. Laertes: 273-290.

VALERA, J. y ÁLVAREZ-URIA, (1994): *La crisis de los paradigmas sociológicos. El papel de la teoría de Michel Foucault*. Valencia. Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo. Universitat de València. Eutopías-Episteme. Vol. 65.

ROSE, M.A. (1991): *The post-modern & the post-industrial. A critical analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.

SEIDMAN, S. (1994): *Contested knowledge. Social theory in the postmodern era*. Oxford. Blackwell.

USHER, R. y EDWARDS, R. (1994): *Postmodernism and education*. London. Routledge.

WEBER, M. (1969): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona. Península.

Notas

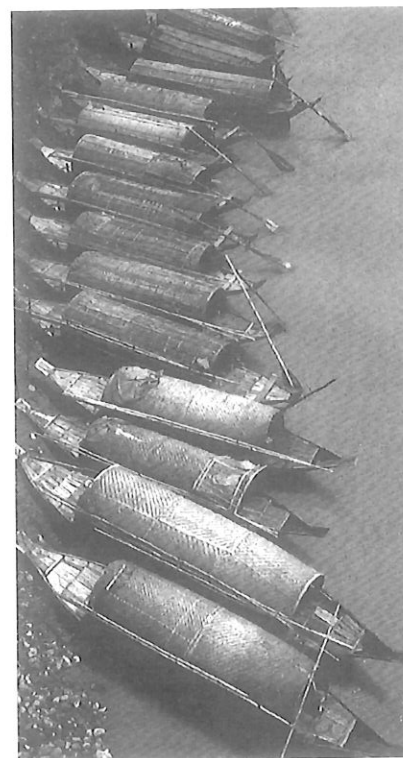
(1) Lección Inaugural. Curso de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona. 1997.

(2) Esto es en parte lo que intenta plantear Christopher Norris (1997). Se trata, como señala dicho autor, de no caer en la retórica postmoderna "que alegremente proclama el fin del régimen de la realidad, de la verdad y de la crítica ilustrada" (p.24). Bien entendido que la realidad no es homogénea, que la verdad no es, necesariamente, lo que Tarski y Popper -con su tercer mundo- propusieron y que la crítica ilustrada conlleva la alerta epistemológica constante sobre los propios supuestos epistemológicos.

(3) El trabajo de Daniel Bell (1997), aun siendo excesivamente *ad hominem* para mi gusto, es un excelente análisis crítico de la postmodernidad y enormemente clarificador sobre algunos puntos oscuros de la terminología al uso. Véanse también los monumentales y puntillosos trabajos de David Harvey (1990) y Margarete A. Rose (1991).

(4) Véanse también otros trabajos de Lipovetsky (1986) y (1990).

(5) La mejor crítica al neoliberalismo, enraizada en análisis empíricos y no, meramente, en posiciones ideológicas se encuentra en Viçens Navarro (1997).



“¿Para qué necesitamos espacios públicos si la pantalla del televisor nos devuelve y desnuda otras privacidades, dándonos la posibilidad de hacer lo mismo, de hablar sin esperar respuesta, de disputar sin que sea imprescindible razonar o llegar a algún acuerdo, de ver sin identificarnos?”

EL MITO DE LA DIRECCIÓN: NUEVOS CÓDIGOS PARA ANTIGUAS ANDANZAS

Rosa Vázquez Recio *

Se abordan algunos de los mitos más frecuentes que desde una tendencia hacia la profesionalización se están instaurando sobre la dirección escolar. Realiza un recorrido comparativo entre la Ley de Instrucción Primaria del año 1965 y la LOPEGCE de 1995, resaltando los numerosos puntos de encuentro entre estas dos leyes.

*"Tristes armas
si no son las palabras"*
Miguel Hernández

1. Introducción

No se puede decir que a estas alturas del debate educativo, la dirección de centro sea un tema novedoso y escasamente discutido (1), dada la ingente cantidad de publicaciones (2) que se está produciendo en los últimos años, especialmente desde comienzos de los noventa. Pero lo que más sorprende de estos discursos, que ya resultan un tanto maniqueos, es que se quedan casi siempre, por no decir siempre, en aspectos superficiales que forman tal tela de araña que impiden ver, con pulcritud, las razones fundamentales que justifican el estado actual de la dirección de los centros educativos. No obstante, el permanecer en la epidermis de los planteamientos oficiales y no oficiales sobre el estado de la cuestión no responde a actitudes ingenuas de quienes practican ese tipo de retóricas. Todo lo contrario, es una estrategia sumamente familiar en la historia de la política educativa española que los doctos en educación hábilmente han utilizado y utilizan para convencernos de aquello que quieren convencernos. Se ha generado, de esta forma, un pensamiento uniforme y único con respecto a la dirección escolar: la escuela

falla porque los directores (3) fallan. Basta recordar las palabras de Alvarez Fernández, *"el éxito o el fracaso de la reforma está, sobre todo, en manos de los directores"* (1994, 71); demasiado peso y responsabilidad para una sola persona.

Dejemos por un momento, al menos, de ser ilusos y afrontemos la situación desde una perspectiva amplia y, sobre todo, crítica; no cegarnos en una visión patologicista de la dirección que dé razones del descalabro de la escuela pública. Focalicemos nuestra atención en otras piezas del sistema, esto es, en los supuestos ideológicos de la actual política neoliberal y gerencialista que son los verdaderos artífices de la adulteración de la escuela pública, democrática y laica.

Escribir un artículo siempre nos brinda la oportunidad de hacer públicos nuestros pensamientos y reflexiones; no privaticemos el gran tesoro que hombres y mujeres tenemos en nuestras manos: la capacidad de pensar y cuestionar los mensajes que llegan a nosotros por los múltiples canales de nuestro entorno próximo y lejano. Las pretensiones de este escrito no es la de llegar a ser un *tractatus* al estilo de Wittgenstein, sería demasiado pretencioso. Simplemente desmenuzar los planteamientos que se están difundiéndose y asentando tanto en los discursos académicos como *vulgatas*, sobre la solución perfecta a la crisis que padece la dirección de

centros, en particular y la escuela pública, en general. Me refiero, exactamente, a la *formación y profesionalización de la función directiva* (Villaláin 1989; Gómez Dacal 1992; Alvarez Fernández 1990, 1991, 1994, 1997; Armas Castro y Junquera 1992; Borrel 1992; Sobrado Fernández 1992; Lorenzo Delgado 1996; Gairín Sallán 1997a, 1997b; Antúnez 1997).

Hablar de formación y profesionalidad para los directores de los centros educativos no es una cuestión libiana y sencilla -adjetivos que pueden ser canjeados por otros dependiendo del nivel de compromiso público que se quiera asumir-. Defender la profesionalidad de la dirección no es sólo gritar a los cuatro vientos que es necesario que se les otorgue a los directores la profesionalidad merecida para el desempeño de las funciones que se les encomienda en una sociedad cada vez más exigente y saturada de informaciones que sólo provocan el colapso y las dificultades de discernimiento sensato. Detrás de la férrea defensa se esconde la impoluta trama de razones que verdaderamente justifican la tan proclamada profesionalidad de los directores de los centros. Estas razones responden básicamente a los requerimientos empresariales de la gestión de calidad que, como arena que arrastra el mar, llega a cubrir todos los recodos de la tan sufrida escuela pública.

2. Preliminares legislativos

De entre todas las etapas por las que ha pasado la historia de la dirección en España desde comienzos de siglo con la creación de la escuela graduada, es de excepcional interés rescatar una que, teniendo presente las peculiaridades

* Facultad CC de la Educación. Universidad de Cádiz.

políticas del momento (4), presenta un perfil que *grosso modo*, puede llegar a reproducirse a las puertas del siglo XXI. Para ser exactos, la fecha clave es el 21 de Diciembre de 1965. En este año, se aprueba la Ley 169/1965 de Instrucción Primaria, por la que se modifica la Ley de 17 de Julio de 1945 sobre la Reforma de la Enseñanza Primaria (5).

Con ella se produce uno de los cambios más importantes para las escuelas: se crea el *Cuerpo de Directores Escolares* como cuerpo especial de la Administración civil del Estado. No obstante, no será hasta dos años más tarde, en 1967, cuando se apruebe el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (6) que desarrolla dicho artículo. En el artículo primero del capítulo I del citado reglamento, queda definida la figura de los directores: *"El Director Escolar tiene como misión profesional y específica el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales, Colegios de Prácticas de las Escuelas Normales y Agrupaciones Escolares de ocho o más unidades, incluidas maternal y párvulos. Los Directores Escolares constituyen un Cuerpo Especial de la Administración Civil del Estado. El Director Escolar es el representante jurídico del Centro de su dirección, superior inmediato de los maestros en el mismo, cualquiera que sea su función y procedencia. Será presidente del Consejo Escolar y de cuantas instituciones funcionen dependientes del Centro con finalidad docente, económica y administrativa"* (Boletín Oficial del Estado, 16 de Mayo de 1967, nº 116, tomado de Aranzadi 1965, 1035) (7).

El significado de esta decisión por parte de los burócratas del momento queda explicitado: los directores son la prolongación de las fuerzas del Estado en las escuelas con cuyas acciones de vigilancia y control, envueltas en una aureola de dogmatismo pedagógico y preocupación por la buena marcha de la educación española, aseguran que ninguna "oveja se descarrile". Ya, las acciones depuradoras se habían iniciado durante los primeros años de la guerra, como queda constatado en la orden de 1936 (8). Las comisiones depuradoras que se crean, no sólo con carácter punitivo sino también preventivo, tenían la misión "de proponer la separación inexorable de sus funciones magistrales de cuantos directa o indirectamente han contribuido a sostener y propagar a los partidos, ideario e instituciones del llamado 'Frente Popular'. Los indivi-

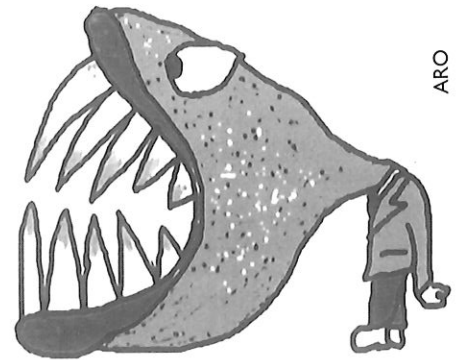
duos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente, los hijos espirituales de los catedráticos y profesores que a través de instituciones como la llamada 'Libre de Enseñanza' forjaron generaciones incrédulas y anárquicas" (Boletín 10 de Diciembre de 1936, nº 52, tomado de Aranzadi 1936, 883) (9).

Pero lo peculiar del caso no es la ubicación en cada centro escolar de un director, -al estilo del Gran Hermano diseñado por Orwell-, como instrumento fundamental para el cumplimiento de lo dictado, según los requerimientos oficiales del Estado Mayor, que por otra parte, no ha de sorprendernos dado los principios del régimen franquista, sino esencialmente la *formación de un cuerpo profesional*. Para ingresar en el cuerpo especial tenían que superar dos pruebas con carácter eliminatorio; la primera, **oposición libre** y la segunda, un **curso de formación**.

Superadas las dos fases, a los directores se les expedía un *título profesional* y una tarjeta de identidad (Art. 11 del Decreto 20 de Abril de 1967). Otorgar un título específico para los directores era una forma de consolidar un cuerpo especializado y diferenciado del resto de los agentes educativos, y en particular, de los docentes sobre los que aquellos ejercían su autoridad y control. Sin embargo, no hemos de llevarnos las manos a la cabeza con esta materialización simbólica de la jerarquización educativa, dado que la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en el capítulo III del Título II dedicado a la dirección de los centros, recoge un nuevo sistema para la elección de los directores/as que gira en torno a un axioma que se constituye en el nuevo código, más sutil, para la diferenciación y jerarquización. Claramente expone, desde las primeras líneas del documento legal, que sólo podrán ser elegidos como directores aquellos profesores que estén acreditados para el cargo; acreditación que se obtiene tras demostrar su formación en materia directiva o bien hacer uso de otros méritos como haber pertenecido al cuerpo de directores escolares. De esta manera, *la acreditación viene a ser la nueva tarjeta de identidad*.

En el Real Decreto 2.191/1995, de 28 de Diciembre (10), por el que se

"Los directores/as son la prolongación de las fuerzas del Estado en las escuelas cuyas acciones... aseguran que ninguna oveja se descarrile" BOE 1967



"La mercantilización de las palabras tiene como principio máximo atrapar a los ciudadanos/as en una nebulosa espesa que les impida realizar cualquier juicio crítico, o al menos, dudar de lo que se les pone en bandeja"

regula la acreditación para el ejercicio de la dirección, justifica la adopción de nuevas medidas para la elección de los directores, que en último término viene a coincidir con las finalidades que justificaban la creación del cuerpo de directores. Se busca "una mayor exigencia en cuanto a la garantía de que quienes accedan a esta importante función estén suficientemente formados y puedan asumir sus responsabilidades de modo más ajustado. Elemento esencial de este nuevo sistema es la exigencia de una serie de requisitos, entre los que adquiere especial relevancia la obligación de obtener una **acreditación específica** a quienes deseen ser candidatos a la elección de Director" (B.O.E. 30 de Diciembre de 1995, tomado de 1995, 2221) [la negrita es mía].

El Cuerpo de Directores se declaró a extinguir con la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, (Ley 14/70, 4 de Agosto de 1970) (11), y pese a desaparecer, al menos a nivel legislativo, se ha seguido manteniendo el énfasis en la formación específica para el desempeño de la dirección; énfasis que, si bien se vio mitigado con la LODE, vuelve a tomar las riendas con la LOPEGCE y sus posteriores decretos y ordenes ministeriales. ¿Estaremos dirigiéndonos con los nuevos requisitos administrativos hacia un cuerpo de directores?

3. La mercantilización de las palabras

¿Somos realmente conscientes de lo que supone abogar por una formación específica para los directores de centros? Ya es lamentable que quienes defienden desmesuradamente la formación inicial y permanente para el desempeño de la función directiva, hablan de los directores y no de equipos directivos (y si lo hacen, uno llega a descubrir en el desarrollo de sus planteamientos que a quienes realmente va dirigido es a los primeros y no a los segundos) pese a que se utilicen en esos discursos palabras como participación, colaboración, reflexión.

El simple hecho de englobar estos términos, -términos que, por otra parte, han sido hurtados de los planteamientos de los sectores más críticos de la educación, desvirtuando su propio sentido, y que han llegado a convertirse en moneda corriente-, tampoco es una novedad puesto que durante el franquismo ya se hacían uso de los mismos. Tenemos el

ejemplo en el decreto que regula el cuerpo de directores (Decreto, 20 de Abril de 1967, nº 985/67) en su Capítulo III, sobre los derechos y deberes de los directores. En su punto cuarto se recoge: "Asumir la dirección y el gobierno del Centro, respetando y estimulando el espíritu de iniciativa y la colaboración de los maestros para lograr la unidad y coordinación precisa que debe presidir todo el quehacer escolar" (Boletín Oficial del Estado, 16 de Mayo de 1967, nº 116, tomado de Aranzadi 1967, 1036).

El cambio no deviene por *verbigracia* de términos que decoran los nuevos discursos educativos, haciéndonos creer que se han dado pasos importantes en nuestra educación. Los constructos en el campo de las ciencias sociales tienen la peculiaridad de estar sujetos a las acciones sociohistóricas que los generan, dotándoles no sólo de un significado, carácter formal, sino especialmente de tantos sentidos (12) como posicionamientos políticos y culturales que los interpreten. Codd (1989, 159) señala que "la definición que se dé de una situación social dependerá casi por entero de la perspectiva cultural o ideológica desde la que se percibe". Es decir, no centrarnos en el significado de la participación, colaboración o responsabilidad compartida (también se recoge la responsabilidad compartida en una resolución de 1965 (13)) sino en los sentidos que se plasman, generalmente con carácter implícito, en acciones sociales concretas. Sin lugar a dudas, el sentido dado a la participación o a la responsabilidad compartida durante el franquismo e incluso en los actuales discursos neoliberales, dista del sentido que los Movimientos de Renovación Pedagógica les ha dado. Al parecer, las negativas a la formación de los directores es una cuestión ideológica: "el debate en torno a la necesidad de la formación específica de equipos directivos escolares ha constituido un tema recurrente a lo largo de los últimos años dado que se han manifestado opiniones contrarias respecto a su conveniencia, las cuales provenían más de consideraciones de tipo ideológico que de un análisis detallado de las necesidades de formación de los miembros de los equipos directivos" (Pèlanch Buson 1996, 246). ¿Y acaso se pueden hacer valoraciones y discursos vacíos de contenidos ideológicos? Lo que ocurre es que pesa demasiado, por nuestra tradición, hacer explícitos los supuestos desde los que se parte

a la hora de tomar partida en los asuntos educativos, que son asuntos sociales de interés público. Resulta mucho más fácil tirar de discursos técnicos, con los cuales ya estamos familiarizados, que de discursos que partan de aspectos culturales e ideológicos en tanto en cuanto suponen tomar posturas, que al hacerse públicas, pueden llegar a ser sumamente comprometidas para con los diferentes colectivos sociales.

Vivimos en una época cuyas leyes del libre mercado llegan a penetrar hasta en los términos que se toman para elaborar los discursos, es decir, ya podemos hablar de la mercantilización de las palabras que tienen como principio máximo atrapar a los ciudadanos y ciudadanas en una nebulosa espesa que les impida realizar cualquier juicio crítico, o al menos, dudar de lo que se les pone en bandeja. No devoremos, sino degustemos los discursos y comprobemos cuál es la esencia real de ellos. El nuevo aire innovador con que se les dota a los programas de formación se desvanece cuando se analizan la estructura, contenidos y actividades, quedando al descubierto el soporte tecnológico sobre el que se construyen (por ejemplo, los materiales de apoyo para los Cursos de Formación para Equipos Directivos, del M.E.C. 1994).

Los defensores de la formación de directores centran sus construcciones teóricas sobre la base de la reflexión y la colaboración constituyéndose ambas en la clave para el éxito de los programas, y en consecuencia, de una fructífera formación para el desempeño de la función que le permitirá a los directores hacer frente a las situaciones adversas."(...) Sólo cuando los directivos de los Centros Escolares las [las grandes líneas de reflexión] hayan reflexionado, interiorizado y conseguido dar una respuesta suficientemente profunda, coherente e idónea estarán en condiciones de afrontar con posibilidades de éxito el reto que hoy implica la dirección de una institución educativa" (Delgado Agudo 1994, 9). La reflexión no sólo se sustenta en una práctica privada; por supuesto que es necesario el *autoexamen*, como diría San Agustín, pero es preciso y esencial dar el siguiente paso que es la reflexión en o durante la acción y la reflexión crítica o la reflexión sobre la reconstrucción a posteriori de la propia práctica (Gimeno y Pérez Gómez 1994). Y en ese proceso de juicio deliberativo interviene, como elemento fundamental,

el diálogo profesional (Fullan y Hargreaves 1997) con los otros. Las respuestas a las situaciones adversas extrañamente se encontrarán en las prácticas reflexivas descontextualizadas de los directores; se encontrarán cuando todos, sin distinción de cargos, las afronten conjuntamente.

Nuevamente tropezamos con el uso desnaturalizado de los términos que ocasionan obnubilación a quienes son receptores inmediatos de los mismos. La reflexión la podemos encontrar tanto en los discursos tecnológicos como en aquellos que parte de la reconstrucción crítica y emancipatoria del conocimiento (Zeichner 1992), siendo interpretada y concebida de forma diferenciada. Desde la racionalidad tecnológica, *“la reflexión (...) se reduce a saber en qué medida práctica se relacionan con los promedios que proporcionan algunos aspectos de la investigación(...)* (ibidem, 313). Junto a esta, otra característica que reduce la reflexión a unos límites muy precisos y concretos es sustraer de la práctica todas aquellas cuestiones que pongan en tela de juicio al sistema social y educativo. Y si observamos los mensajes recogidos en los programas de formación y en las producciones teóricas que la defienden se acogen a las dos aspectos de la racionalidad instrumental.

Sin embargo, el uso de la terminología que hemos estado comentado hasta estos momentos responde, a una lógica que otrora se regía por los principios del Management Científico. A las puertas del siglo XXI, la lógica imperante en nuestra educación es la Gestión de la Calidad Total. Y aquí llegamos al corazón mismo de las razones que justifican la defensa de la formación y profesionalización de los directores.

4. Los primeros pasos: la aniquilación de la Escuela Pública en nombre de la calidad

En primer lugar, y estableciendo referentes, la LOGSE nace en un contexto que responde a las exigencias del movimiento generalizado que había dado comienzo a mediados de los años ochenta bajo la bandera de la calidad, organizándose los discursos y las actuaciones legislativas en torno a ella (Angulo 1994). Desde entonces hasta la fecha, la calidad se ha convertido en uno de los temas más debatidos y controvertidos.

El advenimiento de la calidad como

tema acaparador del discurso educativo, no se produce de forma fortuita, caprichosa o desinteresada, sino todo lo contrario. Es una de las razones de las que se sirve las políticas neoliberales y neoconservadoras para justificar el desmantelamiento del Estado del Bienestar, mostrar con ello la ineficacia del servicio público y reforzar, de esta forma, las prácticas privatizadoras colocando en el estandarte los principios gerenciales de la eficacia.

España, aunque más tardíamente que en otros países, inicia su campaña por la lucha por la calidad de la enseñanza, y de los centros educativos (14) a comienzos de los noventa. Las dos leyes orgánicas vienen a ser la clara constatación del nuevo rumbo que se le quiere dar a la educación, girando todo el articulado en torno a la calidad. El título IV de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre) está dedicado a la calidad de la enseñanza, si bien será en la siguiente, en la LOPEGCE -conocida como la Ley Per-tierra-, (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre) donde se desarrolle ampliamente el tema: *“la presente ley da un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora”* (BOE, 21 de noviembre de 1995).

Pero, indudablemente, lo sorprendente del hecho no es tanto lo que estas prerrogativas administrativas establecen con carácter general sino, especialmente, cómo toman cuerpo en los discursos y planteamientos teóricos que actúan como referente inmediato para la práctica en los centros escolares. Son diversos los aspectos sobre los que recaen la atención prioritaria: cualificación y formación del profesorado, programación docente, innovación e investigación educativa, evaluación, inspección, recursos educativos y función directiva. De todas estas esferas, se ha tomado como báculo para la búsqueda y consecución de la calidad y la excelencia educativa la función directiva. No por ello, las restantes dimensiones se hacen desmerecedoras de una atención por parte de la diosa administración, ya que cumplen su función para legitimar el estado y las necesidades de cambio en la dirección de los centros escolares. Así, sería ingenuo

pensar que la evaluación no ha jugado un papel decisivo en las determinaciones sobre qué acciones llevar a cabo para impedir unas iniciativas y potenciar otras en lo que respecta a la dirección. El problema de la falta de calidad busca una solución amparada en la **evaluación**. Hablar de evaluación no es hablar de una actividad vacía, neutra y exenta de propósitos, temores y juicios. Valoración y justificación son en los dos contextos en los que se mueve la evaluación, siendo éste último un buen recurso para evitar todo análisis político que explicita el porqué y el para qué sirve una evaluación, ocultándose de este modo los valores básicos que determinan la génesis de la evaluación.

“El advenimiento de la calidad como tema acaparador del discurso educativo no se produce de forma gratuita, caprichosa o desinteresada”

Pero la problemática no acaba aquí. Gimeno apunta, en relación a la ley Per-tierra (1996, 59) que ésta *“da pie a establecer una conexión entre la evaluación de los centros y una mayor posibilidad de que los padres elijan el centro público (...) El debate sobre la elección de centro afecta ya a la educación y el cheque escolar empieza a justificarse como una ‘experiencia que merece la pena ensayar’”*. Ya la cuestión no es elegir entre un centro privado y un centro público, sino el aceptar el juego del libre mercado dentro de las escuelas públicas, que conlleva la pérdida de su propia filosofía. Dar la opción a los padres para que elijan centros para sus hijos, convirtiéndose así en clientes directos, sin duda resulta una oferta atractiva, pero no para todos; será, especialmente, para aquellos que tengan mejor situación económica, ubicación geográfica, y con criterios para poder elegir centro. Los demás ciudadanos y ciudadanas, los más desfavorecidos de la

“La cuestión no es elegir entre un centro privado y otro público, sino el aceptar el juego del libre mercado dentro de las escuelas públicas, que conlleva la pérdida de su propia filosofía”



sociedad, no tienen otra opción que ir a las escuelas, que tras ser evaluadas, muestran índices de calidad que no son los deseados por el resto de la ciudadanía. De esta forma, “para cubrir las necesidades de los más desfavorecidos ya quedará el Estado mínimo” (Gimeno 1996, 62).

Querámoslo o no, estamos ante la entrada de la privatización en el sector público sometiendo éste a los cánones del fundamentalismo neoliberal, que está llegando a regular las vidas de las personas, aniquilando toda posibilidad de ser libres en la sociedad, privándolas de participar en las cuestiones relacionadas con la sociedad en la que vive (Torres Santomé 1996), y haciéndolas caer en la trampa de la privacidad y el consumismo. Vivimos atrapados.

El estado actual en que se encuentra la escuela pública, me trae a la memoria un fenómeno del siglo XVIII conocido como la “teoría del pararrayos” (15), en

torno a la que se explicaba la conjugación de actitudes de protección y rechazo de los que por aquellos momentos eran llamados idiotas. Este tema no tiene que ver con la naturaleza de la escuela pública, pero sí nos permite, al menos a mi parecer, hacer una interpretación de las actitudes que se ponen de manifiesto hacia la misma. Es apreciable, en la sociedad de nuestros días, una actitud de rechazo hacia la escuela como servicio público por un número cada vez más significativo de ciudadanos/as, ahora clientes, que ven como este servicio se deteriora o no mejora de calidad a pesar de los costos que ocasiona, -actitud que ha sido provocada por quienes son doctos en hacer de los discursos neoliberales la clave para salvaguardar la educación. Pero al mismo tiempo, se da una actitud de protección -que en nuestro caso sería, conservación- con una doble cara: la visible, sobre la que se hará recaer toda la culpabilidad del estado actual de la educación y mostrar la ineficacia del Estado; y la invisible, sobre la que recaerá la misión de educar a los más desfavorecidos, excluidos de la sociedad.

La necesidad de mantener el discurso sobre lo público, y en concreto, la escuela pública, no significa que se mantenga intacta la filosofía que da sentido a este servicio, sino que aunque se deslegitime en origen y sufra una mutación o adulteración (Pérez Gómez 1997), como la que está padeciendo al querer aplicarse los procedimientos que se han revelado eficientes en la gestión de lo privado, sirve de referencia para mostrar y hacerles ver a los clientes, cada vez más exigentes, las consecuencias que trae, como se ha mencionado ya, la ineficacia del Estado en materia educativa.

5.El espejo de la escuela: el mundo empresarial

Se dice que las comparaciones son odiosas pero, al parecer, cuando tocamos el terreno de la educación las escrupulosidades se pierden, pues fácilmente podemos comprobar como, una y otra vez, se comparan las empresas con las escuelas, aplicándose finalmente los principios de aquella a ésta dado los buenos resultados que se obtienen. En la época que vivimos, las comparaciones y traslaciones se están realizando con las empresas que han puesto en marcha una forma de gestión que se conoce con el nombre de

la Gestión de la Calidad Total (Quality Total Management).

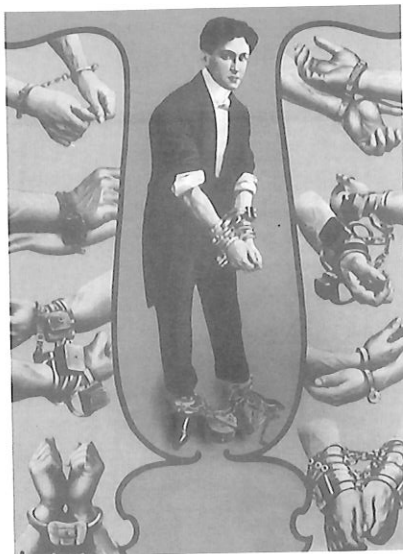
Uno de los ejemplos más claro lo tenemos en la obra del Director General de Centros Educativos del MEC, Francisco López Rúperez (16), *La gestión de la calidad* (1994), que tras hacer el paralelismo entre empresas eficaces y escuelas, y sin ningún tipo de remilgos ni tapujos, nos quiere convencer de “las posibilidades que ofrece la llamada gestión de calidad (17) -propia, en principio, de entornos empresariales-en tanto que filosofía de gestión potencialmente aplicable al mundo de la educación” (López Rúperez 1994, 38). Y si nos queda alguna duda de tales posibilidades, añade el principio de invariancia: “consideradas a un cierto nivel de generalidad, las claves del funcionamiento eficaz y eficiente de las organizaciones resultan invariantes bajos cambios en la naturaleza del objeto al que dichas organizaciones están orientadas” (ibidem), porque lo que tienen en común todas las organizaciones, empresas y escuelas, es el hombre. Reducir todo al hombre en su sentido nominal es sumamente sencillo pero al mismo tiempo peligroso porque suprime cualquier posicionamiento ideológico y moral. Sería más arriesgado ir directamente al grano argumentando que lo que tienen en común las escuelas y las empresas son los clientes (18). A fin de cuentas, la satisfacción de los clientes es el fin último que se persigue desde la gestión de la calidad total.

Tanto en la obra citada como la de otros autores españoles que admiten la viabilidad de los principios de la calidad total a la educación (Gento 1996; Cobo Suero 1995; Municipio 1995) sitúan a la dirección como la pieza clave para alcanzar las máximas cotas de calidad. Según E. W Deming (1940), pionero en la gestión de calidad total en el mundo empresarial, el 85% de los problemas de calidad en las organizaciones son problemas de la dirección (López Rúperez 1994, 48). La pregunta que surge ante este dato es si los problemas que se plantean en una escuela son tan idénticos a los que se presentan en una empresa para permitir hacer esta extrapolación de datos. Lo de menos es plantearse los problemas de uno y otro ámbito porque se llegaría a la conclusión de que se trata de mundos diferentes con finalidades diferentes. Interesa descontextualizar determinados discursos, como el señalado, que desprovistos de los matices

específicos, actúan de caldo de cultivo para el levantamiento de un público que ha pasado de ser ciudadano a ser cliente. En las consideraciones previas del documento de las "77 medidas", publicado bajo el título **Centros educativos y calidad de la enseñanza** se recoge ese sentir: "La función directiva es reconocida por la LOGSE como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En este reconocimiento coinciden la mayoría de las investigaciones, informes y estudios realizados, así como los propios documentos oficiales de buena parte de los países desarrollados" (MEC 1994, 65).

Tras este reconocimiento preponderante de la dirección como factor clave de la calidad se esconden nuevas formas o mecanismos de control, que puede llegar a ser más perniciosos -en tanto que permanecen soslayados-, que los empleados durante el período del franquismo caracterizado por una férrea centralización de poder. Ahora, las medidas amparadas por el lema de la democracia, buscan en la descentralización la estrategia que le permita al Estado hacer frente a las nuevas necesidades de producción y desarrollo económico, buscando vías que permitan recuperar la legitimación perdida o casi perdida; existen, de esta forma, necesidades de legitimación tanto políticas como económicas, pero una *legitimación compensatoria*, utilizando los términos de Weiler (1992) que se mueve entre la centralización y descentralización, es decir, el Estado mantiene al máximo el control, centralizado, de y sobre las unidades subordinadas al tiempo que obtiene la legitimación necesaria con la transferencia de responsabilidades a aquellas que vienen a resultar de una peculiar forma de entender la distribución auténtica de poder. Este proceso aparentemente contradictorio puede ser presentado bajo término de *pseudodescentralización*.

Antes tales circunstancias, al delegar en los directores tantas responsabilidades, los problemas y conflictos que puedan generarse en sus propios centros, serán, en última instancia, debidos al poco o mal aprovechamiento de la autonomía de la que se les ha dotado para gestionar los mismos, a la toma de decisiones erróneas o actuaciones inapropiadas antes las nuevas responsabilidades. Con ello, la Administración se exige de todo tipo de culpabilidades, mostrando al público que los ineficaces son los cen-



tros, y por ende, los directores que no han sabido aprovechar las oportunidades ofrecidas; se llevará también los honores en los casos donde se demuestre, según sus procedimientos evaluadores, el incremento de la calidad de la enseñanza. Como puede apreciarse, nunca sale perdiendo.

Difícilmente, en este contexto de política educativa marcada por el libre mercado calibrado por los clientes, tiene cabida una descentralización en los términos en que lo hace Angulo (1994). La descentralización, "es en un sistema democrático, no una concesión a, sino un derecho de la sociedad civil(...) Se descentraliza no para incrementar los círculos centrales del poder(...), sino para distribuir equitativamente dicho poder entre los sectores básicos que conforman la estructura social(...) Pero la descentralización no es un asunto exclusivo entre Estados (central y autonómicos o federales), o entre éstos y el capital; la descentralización tiene que ver prioritariamente con la sociedad civil(...) El reparto de poderes que toda descentralización conlleva implica la asunción de la capacidad de la sociedad civil por participar, tomar decisiones y crear sus propios procesos de cambio y actuación. Un sistema descentralizado es, por tanto, un sistema formado y conformado por ciudadanos y no solo por burócratas(...) y mercaderes(...)" (Angulo 1994, 74).

6. La gran pócima: la formación y profesionalización de los directores

Lógicamente, desde la empresa se han tomado medidas que subsanen los pro-

blemas a los que antes hemos hecho mención. El vehículo para remediarlos, la formación adecuada de los directores de las empresas. "Todos los estudios sobre la gestión destacan el papel clave de la dirección (...) la formación de directivos es la principal estrategia de cambio en la Administración pública" (López Rupérez 1994, 87). Situándonos en el campo de la educación, y como hemos estado comentando hasta ahora, el punto cardinal de las acciones administrativas ha sido el introducir las modificaciones oportunas en la dirección, que sin hacer mención expresa de los principios gerencialistas de la calidad total, buscan un perfil de dirección que se aleja, pese a sus discursos, de lo que podría ser una dirección colegiada o dirección funcional (Beltrán 1994, 72) (19).

Al parecer, se tiene muy asumido y reconocido en los foros educativos la necesidad de profesionalizar la dirección de los centros. Dentro del mundo empresarial es un hecho que queda constado por su propia naturaleza. Sin embargo, pedir la profesionalización de los directores de las escuelas públicas conlleva una serie de consecuencias que no han de pasar desapercibidas, pese a que existan intentos de que así ocurra.

Como se ha mencionado anteriormente, en nuestro país ya se vivió un período en el que se reconoció la profesionalización de la dirección con la creación del Cuerpo de Directores en 1967. El curso de formación que tenían que superar junto con el concurso -oposición, incluía la actualización de los contenidos en la formación científica y cultural y sus didácticas, la formación psicopedagógica, cuestiones de organización escolar, técnicas de Dirección y prácticas de dirección, siendo la finalidad del curso de formación lograr que el aspirante a director escolar adquiriese un conocimiento adecuado para el desempeño de la función directiva en los distintos momentos de la escolarización primaria. Ahora, veinte años después del decreto que regula la creación del Cuerpo, no difiere en esencia de lo que actualmente se persigue con la formación de los directores. Se busca con ella, que los directores de las escuelas posean un conocimiento específico y diferenciado del resto de los profesionales, estos son, los docentes y así poder desempeñar adecuada y satisfactoriamente sus funciones. "No cabe duda de que la profesio-

nalización requiere como condición necesaria que el docente adquiera unas competencias y unas capacidades que no forman parte del cuadro formativo del empleo de profesor: se es, en efecto, un profesional de la dirección en la medida en la que se domina las exigencias científicas y técnicas que requiere la eficiente ejecución de las funciones específicas de este oficio" (Gómez Dacal 1992, 25). Pese a que se escudan en la necesidad de que los directores tengan una gran experiencia pedagógica, donde radican los máximos intereses es en el dominio de los campos o temáticas directamente vinculadas con la gestión y administración en su sentido más puramente empresarial. Si se sigue haciendo tanto hincapié en estos aspectos, puede llegar el momento que licenciados en Dirección de Empresa puedan ocupar los puestos de dirección en los centros escolares, solicitando a los aspirantes hacer o tener hecho algún curso vinculado con materia educativa.

Invocar la profesionalización de la dirección implica, inevitablemente, la aceptación de la *especialización del conocimiento*, aspecto, que por otra parte, es habitual en el campo de la educación, dada la enorme división de funciones y la complejidad de las mismas en la sociedad moderna, consecuencia a su vez del modelo tecnoburocrático adoptado y establecido desde comienzos de la década de los sesenta. Admitir la especialización conduce a un distanciamiento cada vez mayor entre "el conocimiento experto que se reclama para unos [directores] y la ignorancia que se legitima de este modo en los demás. Cuanto más se destaque esa necesidad de conocimientos específicos para los equipos directivos, más nos retraemos al resto de la comunidad de la participación y decisión en la vida académica y organizativa del centro" (Baz Lois, Bardisa Ruiz y García Abós 1994, 121), llegando al convencimiento de que el conocimiento es sólo de y para unos pocos (equipo directivo/director). Popkewitz (1990) denomina a este fenómeno, *profesionalización del conocimiento*, que provoca el que los individuos se hagan cada vez más dependientes de ciertos grupos de expertos, contribuyendo ello a cultivar la descalificación y la desprofesionalización del profesorado. La infravaloración de los profesores reducen a éstos a meros reproductores de lo que otros, los especialistas en la materia directiva, pensaron y decidieron. Los procesos de

profesionalización conllevan racionalización, despolitización y tecnocratización de los procesos educativos.

La defensa de la profesionalización de los directores sustentada en los discursos que ven en ella el ocaso de la crisis de la dirección de los centros educativos, actúa como una poderosa arma para deslegitimar las prácticas de participación democrática en los mismos. Los discursos destructivos, manifestados reiteradamente, únicamente traen consigo el lavado de cerebro perfecto para dismantelar cualquier intento de colegialidad y de deliberación en la toma de decisiones en los asuntos de la escuela. Realmente, la democracia lleva conviviendo con nosotros un período breve de tiempo comparado con los años de sometimiento autoritario que hemos padecido. La democracia es un proceso en marcha, no sólo en las escuelas sino también en la sociedad civil. Hay que tener presente que "(...) *la democracia escolar, sus procedimientos, son mecanismos no sólo para legitimar una determinada forma de gestión que se cree más acertada, sino para fomentar, precisamente, la creación y asentamiento de una cultura democrática que estimule la participación, la sensibilidad y la implicación en un asunto público de tanta trascendencia como es la educación. El procedimiento no es consecuencia de esa cultura sino del compromiso con el objetivo de su logro para crearla*" (Gimeno 1995,81)[la negrita es mía]. Pero el compromiso, en una época como la nuestra marcada por un profundo individualismo y narcisismo, tienen perdida la batalla.

Otro aspecto merecedor de ser destacado en este examen de la profesionalización, es la atribución del adjetivo "profesional" a los directores. Según recoge Álvarez Fernández (1992, 67) en un estudio realizado, los directores encuestados "desean ser considerados

**"La descentralización
es en un sistema
democrático, no una
concesión a, sino un
derecho de la sociedad
civil"**

como profesionales, pero sin pertenecer a un cuerpo profesional". En primer lugar, con las condiciones que se han establecido para la obtención de la acreditación específica para la dirección permite hablar de un cuerpo especializado pese a no estar reconocido como tal a nivel legislativo como ocurría en el 67. En segundo lugar, por supuesto que son profesionales, pero no profesionales de la dirección como se explicitaba en la cita anterior de Gómez Dacal; son , al igual que los profesores y profesoras, profesionales de la educación (Angulo 1993b) que han de estar comprometidos con los principios fundamentales de la sociedad civil, tales como justicia social, solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, libertad y ser capaces de llevarlos a la práctica educativa. Todos estamos comprometidos con la escuela pública, y por ello, hemos de responsabilizarnos todos; la responsabilidad no es sólo de los directores, sino también de los profesores y de todas aquellas personas a quienes le compete este servicio público, que es la escuela pública. Hablemos, pues, de responsabilidades compartidas.

Por otra parte, con la profesionalización los directores serán armados caballeros para hacer frente a las miles de batallas que tendrán que saldar en los centros. Con ello, el reconocimiento y las recompensas conformarán el cuadro perfecto que les permitirá, como señala López Rúperez (1994, 91) recuperar el honor perdido. Sorprende que hoy día, a las puertas del siglo XXI, se retome como principio de la moral aquella que durante el período de la premodernidad ocupaba un lugar privilegiado dentro de las clases más próximas a la cúspide de la pirámide social. Además, recuérdese también, que el honor, ligado a un sentimiento religioso de ideal cristiano, es entendido como gloriosa o excelsa reputación que se alcanza tras demostrar la herocidad en la guerra. No estamos en las cruzadas, aunque a veces se utilice la metáfora de la escuela como campo de batalla (Ball 1990). Tengamos cuidado no vayamos a terminar, como nuestro querido hidalgo Don Quijote, viendo monstruos donde sólo hay molinos.

7. Últimas palabras.

Después de estas líneas que ponen en tela de juicio la profesionalización de los

directores como la vía más plausible para la salida de la actual crisis de la escuela pública, que como aperitivo se nos presenta, queda verdaderamente dar el paso más importante: pasar del discurso a la acción. Por regla general, nuestros lamentos y zollosos llegan a convertirse en el condimento perfecto para el victimismo, pasividad e individualismo, y al final nos volvemos a encontrar en el punto de partida. No esperemos que desde las instancias superiores nos den soluciones porque éstas vendrán cargadas de los tintes que en cada momento les quieran dar. En las escuelas, no es cuestión de proseguir jerarquizando y parcelando funciones de tal manera que de la tarta tan solo nos queden miguitas esparcidas. Todos, absolutamente todos, como profesionales de la educación, estamos embarcados en esta empresa cuyo horizonte es lograr una educación concebida como recreación de la cultura (Pérez Gómez 1997). Siempre hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela (Fullan y Hargreaves 1997). No nos desanimemos, tenemos un futuro por delante. Galeano nos anima a ello con sus palabras: "la utopía es como el horizonte. Vemos donde está, pero nunca llegamos a él. Esto nos ayuda a seguir" (cit. por Hernández 1995, 16).

8. Bibliografía

- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1990): "La formación de los equipos directivos", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 187.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1991): "El panorama europeo", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 189.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1992): "Elección y aceptación de los directores: análisis de un estudio empírico", en AAVV *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICE-Universidad de Deusto: 49-68.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1994): "Otra alternativa más profesional", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222:70-71.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1997): "La dirección educativa profesional", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 262: 58-61.
- ANGULO, F. (1993b): "¿Qué profesorado queremos formar?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220: 36-39.
- ANGULO, F. (1994): "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222, 74-83.
- ANTUNEZ, S. (1997): "Formación y Capacitación de los directivos escolares", en Gargorri, X. y Municio, P. (Coords.) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid, Escuela Española: 367-381.
- ARMAS CASTRO, M. Y JUNQUERA, A.S. (1992): "Necesidades Formativas de los equipos Directivos Escolares de Centros Docentes en la Reforma", en AAVV *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICA-Universidad de Deusto: 195-202.
- BAZ LOIS, F., BARDISA, T. Y GARCIA ABOS, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza. Edelvives.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1994): "¿Directores o dirección funcional?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222: 72-73.
- BERNILLON, A. Y CERUTTI, O. (1989): *Implantar y gestionar la calidad total*. Barcelona. Gestió 2000.
- BORREL, N. (1992): "Formación Inicial de Directores", en AAVV *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICE-Universidad de Deusto: 203-206.
- CARTILLA ESCOLAR ANTIFASCISTA (ed. facsímil de la "Cartilla de gramática", incluida en la *Cartilla Escolar Antifascista*, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1937), Viomonte y Rodríguez Rivero, (Eds.) (1997). Madrid.
- COBO SUERO, J.M. (1995): "El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico". *Revista de Educación*, nº 308, 353-373.
- CODD, J. (1989): "Filosofía en Acción", en Bates, R. y otros *Práctica crítica de la Administración Educativa*. Universidad de Valencia.
- DELGADO AGUDO, (1995): Curso de Formación para equipos directivos. I Unidad Temática. Madrid. MEC. [Primera Edición 1994].
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones M.C.E.P./Ideología, Pensamiento y Educación.
- GAIRIN SALLAN, J. (1997a): "Modelos organizativos-Modelos directivos", en Gargorri, X. y Municio, P. (Coords.) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid, Escuela Española: 289-308.
- GAIRIN SALLAN, J. (1997b): "Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España", en Lorenzo Delgado, M., Salvador Mata, F. y Ortega Carrillo, J.A. (Coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas Actuales*. Actas de las I Jornadas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Madrid. Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España: 53-75.
- GENTO PALACIOS, S. (1996): *Instituciones Educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid. CIDE/MEC.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1997): "La educación pública: como lo necesario puede devenir en desfasado" en AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Aula Libre/CGT. Málaga: 57-72.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): "El Director de Centros: ¿Profesional o Cargo?", en AAVV *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICA-Universidad de Deusto: 23-48.
- HERNANDEZ, F. (1995): "En pos de una utopía", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 232, 16-28.
- LORENZO DELGADO, M. (1996): "Formación de Equipos Directivos: aportaciones sobre la formación inicial", en AAVV *Actas del IV Congreso Interuniversitario de sobre Organización Educativa*. Tarragona. Universidad de Rovira i Virgili: 177-187.
- LOPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- M.E.C (1994) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Actuación*. M.E.C. Madrid.
- MUNICIO, P. (1995): "Calidad total y reingeniería de Procesos", *Organización y Gestión Educativa*, nº 3: 3-7.
- NAVARRO, R. (1992): "La Ley Villar y la formación del profesorado", en *Revista de Educación. Número Extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después*: 209-236.
- PELACH BUSOM, J. (1996): "La Formación de Equipos Directivos en Cataluña", en AAVV *Actas del IV Congreso Interuniversitario de sobre Organización Educativa*. Tarragona. Universidad de Rovira i Virgili: 245-251.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997): "La sociedad postmoderna y la función educativa de la escuela", en AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Aula Libre/CGT. Málaga: 35-56.
- POPKEWITZ, TH. S. (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia.
- SAÉNZ BARRIO, O. (1997): "El deterioro de la dirección escolar. Estudio de algunos factores", en Lorenzo Delgado, M., Salvador Mata, F. y Ortega Carrillo, J.A. (Coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas Actuales*. Actas de las I Jornadas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Madrid. Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España: 107-121.
- SOBRADO FERNANDEZ, L.M. (1992): "Formación y Desarrollo Profesional de la Dirección de Centros Docentes en la Refor-

ma Educativa”, en AAVV *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. Bilbao. ICA-Universidad de Deusto: 185-193.

TORRES SANTOMÉ, J. (1996): “Sistema escolar y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión”, en AA.VV. (1996) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Aula Libre/CGT. Málaga: 97-114.

VILLALAIN, P. (1989): “Formación de directivos escolares”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 171.

WEILER, H.N. (1992): “¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?”, *Revista de Educación*, n° 299: 57-80.

ZEICHNER, K.M. (1992): “Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica”, en Estebanz, A. y Sánchez, V. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Universidad de Sevilla: 309-325.

Notas

(1) Una cuestión es que la dirección de centros sea debatida en diferentes foros y otra, muy diferente, desde qué planteamientos epistemológicos, ideológicos y morales es debatida.

(2) Al respecto, Saénz Barrio (1997, 108) señala que “una institución que goza de buena salud no requiere tantos análisis, radiografías y diagnósticos como ha sufrido la Dirección Escolar en la última década. Si se han hecho es porque la percepción generalizada es que algo no funciona”. Tal vez no funciona la dirección de los centros educativos, pero no *per se* sino por los agentes externos que obliteran los canales reales para el desempeño de la función directiva. Tal vez sea una percepción generalizada, pero a todas luces, cabe que pensar que tales percepciones se mantienen sobre discursos fantasmagóricos desplegados por la administración.

(3) Siempre que aparezca “director”, se hace referencia a los dos sexos. No obstante, aclarar que en determinadas ocasiones del artículo, las citas y/o comentarios sobre ellas corresponden a momentos históricos concretos en los que el término toma predominantemente el carácter masculino.

(4) Si bien la fecha de interés es diciembre de 1965, hemos de retrotraernos a comienzos de los años cincuenta. Desde 1951, el franquismo adopta otros visos debido a la incorporación en el cuerpo del Estado de tecnócratas que empiezan a dar un nuevo rumbo a los asuntos económicos, culturales y educativos, alcanzando su consolidación a partir de la década de los años sesenta -tercera etapa del franquismo-, e imponiéndose los cánones de la racionalidad instrumental.

(5) La ley de 1947 “se ha modificado en algunos de sus aspectos por otras disposiciones legales para acomodarla a sus sucesivas exigen-

cias, sin que aquellas estructuras básicas varíe (...) [En este Proyecto de Ley] se amplía, actualiza y, en ciertos aspectos técnicos, se perfecciona la vigente, sin modificar sustancialmente su signo y orientación (...)” (Boletín Oficial del Estado, Gaceta de Madrid, 23 de Diciembre de 1965, n° 306, tomado de Aranzadi 1965, 2167).

(6) Decreto, 20 de Abril de 1967, n° 985/67 (M° Educ. y Ciencia) CUERPO DE DIRECTORES, Aprueba el Reglamento (Boletín Oficial del Estado, 16 de Mayo de 1967, n° 116, tomado de Aranzadi 1967, 1035-1037).

(7) La constante utilización de mayúsculas en determinadas palabras como es el caso de Director, me recuerda a los comentarios que los analistas de Kafka hacen de su obra *El Castillo*. El uso de las mayúsculas en ciertos términos (Castillo, Alcaide, Oficina Central, etc) es para indicar jerarquización [Kafka, F. (1982) *El Castillo*. Madrid. Alianza/Libro de Bolsillo].

(8) Orden, 7 de Diciembre de 1936. Instrucción Pública. Sanciones, Normas a la Comisión Depuradora.

“La profesionalización de los directores/as de las escuelas públicas conlleva una serie de consecuencias que no han de pasar desapercibidas”

(9) Sin embargo, no se ha conocido en la historia de la educación una preocupación y acción tan intensas por la educación y la cultura como tuvo lugar durante el período de la II República (1931-1933) así como durante la guerra civil por el frente revolucionario. Durante la república, se produjeron cambios significativos en cuanto al incremento de la tasa de escolarización, creación de escuelas y de bibliotecas (Safón 1978); se impulsó la formación del profesorado tanto inicial como permanente, los estudios de pedagogía obtuvieron rango universitario, etc. (Navarro 1992). Por otra parte, el frente revolucionario, luchó contra la analfabetización hasta en las zonas de lucha, con la creación de las *Milicias de la Cultura* cuyo material básico de trabajo fue la *Cartilla Escolar Antifascista*: “La lucha por la cultura del pueblo español, que la reacción mantenía en la ignorancia y el analfabetismo, va unida inseparablemente a la lucha ideológica y política contra el fascismo. El pueblo español está derrotando al fascismo con las armas en la mano. Los maestros y todos los trabajadores de la cultura deben hacer honor a este ejemplo, derrotando también al fascismo con los libros y

con la pluma” (Cartilla, 1997, “Explicaciones e Instrucciones”, s.p.).

(10) El Real Decreto es desarrollado en la Orden Ministerial, 10 de Enero de 1996 (B.O.E., 13 de Enero de 1996).

(11) Tras la Ley del 70, y en lo relativo a la supresión del Cuerpo de Directores, aparecen dos decretos: Decreto 19 de Octubre de 1972, n° 2957/72 (M° Educ. y Ciencia) MAESTRO. Integración en el Cuerpo de Profesores de EGB (B.O.E., 1 de noviembre de 1972, n° 262) y Decreto 30 de Agosto de 1974, n° 2655/74 (M° Educ. y Ciencia) COLEGIOS NACIONALES. Regula el ejercicio de la función directiva (B.O.E., 20 de septiembre de 1974, n° 226).

(12)

(13) Resolución de 26 de Abril de 1965 (Dir. Gral. Enseñanza Primaria) MAESTROS. Instrucciones para la concesión de los “Diplomas de Maestro y Director Distinguido” (Boletín Oficial del Estado. Gaceta de Madrid, 17 de Julio de 1965, tomado de Aranzadi 1965, 1088-1094).

(14) Dos cuestiones respecto a la calidad. Primero, el bombardeante discurso sobre la calidad provoca una reacción entre el público como si hasta el presente no hubiera existido preocupación por la calidad de la enseñanza. Segundo, al igual que ocurre con tantos otros conceptos, cuando se habla de la calidad de la educación no se está haciendo referencia a un concepto vacío y neutro, como puede pensarse (la calidad de la educación no es la calidad de los productos alimenticios). La calidad de la educación es un concepto ideológico, objeto de y sujeto a, valoraciones e interpretaciones diversas por lo que resulta inadmisiblemente aceptar que, en una sociedad democrática como la nuestra (sin entrar en análisis conceptuales de lo que es una sociedad democrática), exista una sola instancia determinando los indicadores de calidad, que serán puestos en práctica por determinados sectores educativos.

(15) Zazzo, R. (1983) *Los débiles mentales*. Barcelona, Fontanella.

(16) Tampoco es despreciable su otra obra *La libertad de elección en educación* (1995). Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

(17) La gestión de calidad, “gestionada en toda la empresa, (...) es un conjunto de principios, de métodos organizados de estrategia global, intentando movilizar toda la empresa para obtener una mejor satisfacción del cliente al menor coste” (Bernillón y Cerutti 1989, 15).

(18) Desde la gestión de la calidad total se diferencia entre los clientes internos, que en la empresa serían los trabajadores y en la escuela, el profesorado, y los clientes externos, las personas se benefician de los servicios de una empresa y de la escuela, padres y alumnos/as.

(19) Y no es tan extraño. En nuestro país encontramos experiencias de dirección colegiada, como la de Palomeras, en Vallecas (Madrid).

DIRECCIÓN Y MERCADO

Manuel Carrasco Rodríguez *

Con agudeza crítica, el autor va desgranando desde una visión muy cotidiana el papel de la dirección y su relación con las leyes que rigen el mercado. Relativiza la importancia creciente que se le está concediendo a los directores/as como agente de cambio. Resalta la importancia de la escuela como servicio público y pone en duda el proceso actual de elección de directores/as.

Nos encontramos en un momento en el que el término "dirección" empieza a ser manejado con profusión como elemento clave en la solución de los problemas que aquejan al funcionamiento de la escuela. Exprimido y esquilado el término participación, surge desde las cercanías del poder el concepto de "gestión" como piedra filosofal, mágica e imprescindible que convertirá los centros educativos en sistemas organizativos eficaces para obtener ciudadanos a medida de las estructuras sociales existentes. Se analiza y reanaliza la función directiva desde esquemas ajenos a las organizaciones educativas, trasladando, miméticamente, los principios organizativos de las empresas productivas o de servicios a los colegios y los institutos. Esta traslación es fácilmente asumible. El pensamiento dominante y la sensación aplastante de que la realidad es como es y de que la modificación de ésta no está en manos del ciudadano anónimo, ni siquiera en aspectos mínimos, determina que aceptemos como inevitable, y lo que es peor, como lógico, la adaptación de todos los órdenes de la vida a una configuración social presente, percibida como inamovible y sin alternativa posible. En esta nueva cultura que se fragua día a día con la inestimable contribución de

unos medios de comunicación todopoderosos y omnipresentes, ya no se aceptan como posibles otros argumentos que no sean los que giran alrededor de una escala de valores centrada en el mercado, la eficacia, la competencia, los resultados cuantificables y otros indicadores de la misma familia ideológica.

Así aceptamos como natural el hecho de que las direcciones de las escuelas tengan tales y tales atribuciones, éstos y éstos otros cometidos, sin ser conscientes que al asumir este estereotipo, asumimos implícitamente idénticos parámetros para el sistema educativo. Dicho en otras palabras: la función directiva en la escuela, dentro del modelo de gestión que se publicita como imprescindible y lógico, responde a una concepción específica de los objetivos del Sistema Educativo.

Perspectiva y miopía

Enfrascarnos, por tanto, en detalles técnicos sobre la dirección de las escuelas, nos puede hacer perder la perspectiva de que lo que verdaderamente importa es el modelo de sistema educativo. El tipo de dirección es, en algunos aspectos, y en este sentido, anecdótico; no es relevante para la pervivencia o transformación de los

sistemas sociales y sus correspondientes sistemas educativos. El problema no está en qué modelo de dirección elegimos, sino en creernos que por debatir sobre la Dirección vamos a ser capaces de transformar la escuela. Si sobrevaloramos la función directiva corremos el riesgo de desenfocar la realidad y atribuir la solución de los desajustes organizativos de los centros a un aspecto parcial.

Desgraciadamente llevar esta argumentación hasta su extremo podría hacernos llegar a la conclusión de que también el papel del enseñante en la escuela está sometido a las superestructuras sociales y de que, por tanto, hemos de acudir al análisis de otras variables más globales, más sistémicas, para abordar radicalmente la situación de la Educación. Sin embargo no deberíamos refugiarnos en la idea de que el margen de actuación en las escuelas concretas es pequeño y de poca entidad para la modificación de las políticas educativas generales; sería el principio de la parálisis y de la aceptación fatalista de la inevitabilidad. Desde la realidad diaria de las escuelas deben surgir iniciativas e impulsos de transformación y en esa realidad se debe experimentar, innovar, probar... En la escuela, en la práctica diaria, no sólo en la Dirección, que es, sin duda, un aspecto importante, pero no único, ni determinante.

En la misma línea miope es relativamente sencillo acusar a los Directores y Directoras de malvados representantes de una Administración perversa y negarles cualquier voluntad de trabajo en un sentido de progreso.

* Miembro del M.C.E.P. de Madrid.

debate

“Ya no se aceptan como posibles argumentos que no sean los que giran alrededor de una escala de valores centrada en el mercado, la eficacia, la competencia, los resultados cuatificables y otros indicadores de la misma familia ideológica”



“El problema no está en qué modelo de dirección elegimos, sino en creernos que por debatir sobre la Dirección vamos a ser capaces de transformar la escuela”

Poniéndonos drásticos, además de cortos, se podría acusar utilizando similares razones a los profesores de aula. De manera simplista se puede señalar a cualquier enseñante como agente del sistema en su labor de perpetuación y legitimación del orden existente. Si desde la pedagogía crítica es impensable que el trabajo del docente sea precisamente apuntalar el sistema imperante, podemos, por analogía, concluir que desde la dirección de los centros se puede trabajar en una orientación de transformación; que pertenecer a un equipo directivo no es delito de lesa progresía.

La defensa

Dando entonces por sentado, que el papel de una persona que ocupa la dirección de una escuela no es “perse” perverso ni tampoco la llave prodigiosa de la excelencia de la calidad, deberíamos adentrarnos en el análisis de la rentabilidad del esfuerzo. Si convenimos en la necesidad social de la existencia de un sistema educativo de carácter público que asegure que la población, sea cual sea su situación socioeconómica, tenga acceso a una educación de calidad, no confesional, no adoctrinadora, es necesario elaborar estrategias políticas certeras. Muchos son los campos para trabajar en esta orientación, el parlamentario, el ciudadano, el informativo... y, especialmente el de la realidad cercana y concreta de la escuela cotidiana.

Cada uno de estos campos de trabajo de defensa la Escuela pública tiene sus dificultades propias, algunas específicas y otras compartidas con los campos vecinos y todas ellas interrelacionadas para confluir en la práctica escolar. El esfuerzo de los enseñantes, directivos o no, se ha de desempeñar en ese contexto complejo sobre el cual tenemos una limitada influencia. Un factor condicionante de importancia crucial es la forzosa competencia con la red concertada en unas condiciones de manifiesta desventaja. La opinión pública, influida por unos medios de comunicación proclives, en general, a las teorías economicistas dominantes, tiende a desvalorizar lo público, atribuyéndole ineficacia, esclerosis, burocracia, incompetencia, falta de flexibilidad y

otros defectos que tienden a resumir con la palabra maldita: “funcionarios”.

Algunas voces acusan a los centros concertados de realizar una selección encubierta del alumnado que configura una población sin problemas socioeconómicos significativos y sin situaciones de marginación ni necesidades de tipo asistencial. Este filtro de población determina la concentración en los centros públicos del alumnado más conflictivo, con el efecto colateral de que las familias sin problemas tienden, por huir de la inmersión en un mundo marginal, a matricular a sus hijos en centros “más tranquilos” que por lo general son de la red concertada.

Existen otros indicadores de la situación de agravio que vive la Escuela Pública; ejemplos hay muchos: el proceso de implantación de la Reforma, la situación del primer ciclo de Secundaria, la política de personal, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales... Desborda el tema que nos ocupa profundizar en el análisis de la situación de la Escuela Pública, pero es importante señalar que el desempeño de las funciones directivas en los centros públicos está fuertemente condicionado por este contexto político social.

La Dirección de los centros pasa de cumplir un papel dinamizador enfocado a fomentar la participación en la comunidad Escolar para que con la cooperación de todos los sectores se mejore su funcionamiento a convertirse en un gestor que ha de lograr que la organización del centro responda a las expectativas del consumidor. La configuración de un usuario que colabora con la comunidad desde una perspectiva de cooperación se pervierte en la de un cliente que elige entre la oferta existente. Ya no se trabaja colectivamente para cambiar la realidad concreta, se elige individualmente en el mercado.

Culturalmente, entendiendo cultura como conjunto de comportamientos y actitudes que se aceptan en un grupo social como “naturales” sin necesidad de estar sujetas a discusión, se empiezan a considerar como incuestionable que si un determinado centro no funciona como a un individuo le parece adecuado, lo lógico es abandonarlo para acceder a otro que

sí lo parezca. No tiene sentido en esta cultura de la oferta y la demanda el emplear esfuerzo alguno en ajustar democráticamente la realidad que se vive; es más fácil, más "económico", buscar aquello que uno cree que es lo mejor en una oferta que se conforma desde los centros, en el sentido de lo que se espera que va a tener éxito.

El usuario convertido en cliente obtiene así sin ninguna aportación por su parte, exceptuando la monetaria, la presunta satisfacción de sus necesidades y los centros modifican sus planteamientos y organización adecuándose a una demanda del particular que no tiene por qué coincidir con la social. El funcionamiento democrático degenera en un sistema en el que vale más el poder de elección, mediatizado por la capacidad adquisitiva, que los objetivos generales determinados por razones sociales.

El mercado impuro

Las direcciones de las escuelas operan dentro de este panorama; la excelencia que se presume no se basa, en el caso de centros sumergidos en el mercado, en criterios pedagógicos, técnicos o de interés social general; el marketing se disfraza de calidad. Los teóricos liberales argumentan las bondades de la oferta y la demanda como quintaesencia de la democracia; quizás pudiera valer la teorización para la distribución y consumo de productos tangibles, patatas o automóviles, pero es más que dudoso que este esquema se pueda aplicar con éxito (social) a la educación. Términos como producto, distribución, consumo, u otros del mismo ámbito semántico no son trasladables, sin trastorno de su significado, al mundo educativo. Un valor económico no es un valor social. Quizá haya que concluir que es socialmente necesaria la existencia de un déficit económico para alcanzar un superávit social.

En cualquier caso, actualmente, en España existe un mercado impuro, una red pública intrínsecamente no mercantil, concebida como Servicio y una red de empresas privadas, subvencionada con fondos que bien podrían asignarse a la red pública, que tiene vocación de beneficio económico. Los modelos de dirección de los

centros son forzosamente diferentes en función del contexto donde se desarrolla la actividad.

En pura lógica de mercado una dirección eficaz será aquella que se pliegue a la demanda, que obtenga beneficios, que logre que la empresa sea competitiva, que consiga buenos clientes dispuestos a dejar su dinero, valor fundamental del mercado, a cambio de obtener lo que buscan, que entre otras cosas, se cifra especialmente en el privilegio de contar con la seguridad de que el alumnado pertenece a su misma clase social.

En la lógica del Servicio Público, la dirección eficaz tiene otra orientación muy distinta, la demanda del usuario se traduce en la práctica democrática de la participación, la obtención de beneficios en el logro de ciudadanos y ciudadanas preparados para convivir en una sociedad futura cada vez más compleja en la que será imprescindible que el viejo principio de igualdad de oportunidades se convierta en algo más que un postulado para legitimar sistemas educativos segregadores.

La coexistencia de las dos redes genera anomalías de funcionamiento muy graves. La pervivencia de una u otra red depende de factores económicos y políticos. Con una orientación como la que se ha mantenido hasta ahora resulta evidente que a medio plazo la red pública será subsidiaria de la privada, existiendo en aquellos lugares y entornos donde la obtención de beneficios sea escasa: zonas rurales, barrios deprimidos y población marginal.

El Estado deja en manos particulares, privadas, con ánimo de lucro, recursos de la sociedad, abandonando su responsabilidad en el control y la gestión de un instrumento fundamental para la consecución de sociedades más justas; como consecuencia de esta dejación las familias pierden el derecho de intervenir democráticamente en la gestión de los centros concertados que se mantienen económicamente por medio de los impuestos de todos y también, no hay que olvidarlo, a través de las cuotas que de manera más o menos sibilina se ven obligados a satisfacer.

Para escapar de este sombrío panorama, los centros públicos deben de entrar en el juego de la competen-

“Por qué razón no se acepta y se hace público que el verdadero motivo de la falta de candidaturas a la dirección de los centros está motivada por el agónico papel que se les solicita”



ARO

“Si se identifica líder con persona que ocupa un cargo, se logra robar al profesorado, a la comunidad escolar, la capacidad real de ejercer el protagonismo”

debate

cia, no sólo con los colegios privados sino también, y aquí aparece la mayor aberración, con los otros centros públicos, imitando en modo y manera a los concertados, bregando por evitar población que pudiera ahuyentar a las pocas familias "normales" que van quedando, priorizando la imagen sobre la pedagogía o la justicia. La aceptación "natural" de la bondad de mercado lleva a buscar perfiles empresariales para las personas que dirigen los centros. La ley de la oferta y la demanda injertada en una concepción organizativa de carácter público subvierte el sentido de su funcionamiento; choca frontalmente con el carácter electivo y democrático, que determinaron las primeras legislaturas, recién acabada la Dictadura.

Las sutilezas y el liderazgo

Se baraja el dato de que más de la mitad de las Direcciones de los centros han sido nombradas por la Administración ante la falta de candidatos. La atribución de las causas de este hecho es variopinta pero la solución que se propone es rocambolesca: como no hay candidatos nada mejor que ponerlo más complicado, el que lo quiera ser, se ha de someter a un proceso de evaluación y contar con unos requisitos académicos concretos para al final lograr la Acreditación, documento que faculta para poder concurrir a unas elecciones a la Dirección. Si antes de la ocurrencia de la Acreditación se presentaban pocos, se espera que ahora se presenten más. A primera vista parece una contradicción. No es necesario profundizar demasiado ni en las características del proceso ni en los presuntos valores de las titulaciones requeridas para convencerse de que esto no es más que un pretexto, una preparación para el futuro Cuerpo de Directores que se vislumbra.

Efectivamente, algunos expertos en Organización Escolar tienen razón: no es posible que cualquier persona del Claustro dirija un centro. No vale con que se le elija. Tiene que servir para esta aberrante configuración del sistema educativo. Sin ningún rubor se argumenta que el profesorado es remiso a acceder a la Dirección porque saben que luego han de volver al

Claustro; ya sin rubor, ahora con desfachatez, estos expertos dan la solución: que se asegure la profesionalización, que se sepa que el que ha sido Director nunca volverá a ser un profesor como los compañeros y compañeras que intervinieron en su elección, que nunca volverá al Claustro.

No se entiende por qué, si lo elegimos, le vamos a odiar cuando ya no sea Director. ¿Qué se le pide a la Dirección para que al cabo de cuatro años se convierta en una persona indeseable, objeto del rencor de sus compañeros? Este planteamiento, no casa con el concepto de Dirección democrática. Para qué elegir una persona que se va a acabar despreciando. Por qué dar la posibilidad de elección a un Claustro que está bajo la sospecha de tener intereses inconfesables.

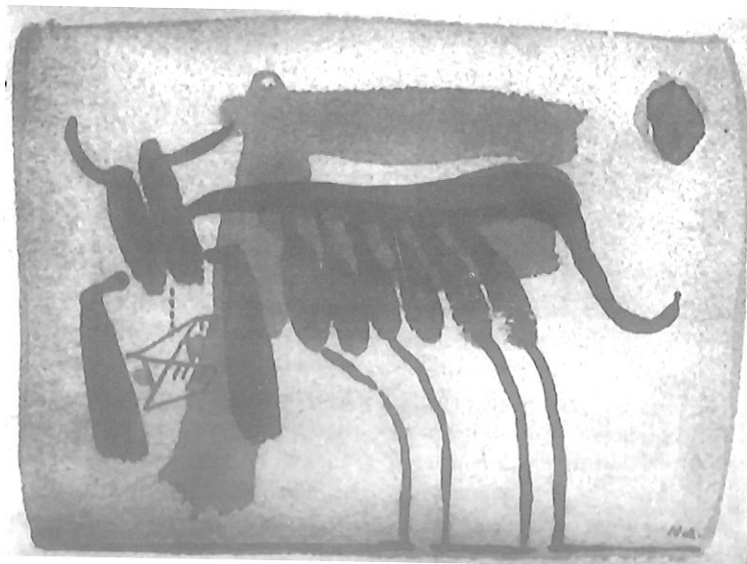
No se acaba de comprender por qué motivo, la legislación surgida de la Reforma educativa de los primeros gobiernos socialistas, tan denigrada por la oposición de entonces, no se deroga en el momento de la llegada al poder de los conservadores, en vez de minarla lenta y concienzudamente en busca de su putrefacción. No se entiende por qué, si se considera que los mecanismos electivos no son válidos en los centros educativos, se mantienen retocando lo suficiente para qué parezca que lo son pero no lo sean. Por qué razón no se acepta y se hace público que el verdadero motivo de la falta de candidaturas a la dirección de los centros está motivada por el agónico papel que se les

solicita. Para qué vale el estrambótico proceso de la Acreditación por el cual la Administración faculta a una persona a dirigir un Centro a partir de una evaluación de efectividad más que discutible. Por qué no se crea, a las claras, un Cuerpo de Directores que cumpla el papel que los gestores de este Sistema Educativo tienen tan perfectamente claro.

Pudiera ser que el viaje al centro político necesite de estas maniobras tan sutiles. De hecho debe de ser así, porque el nivel de contestación, de protesta, de oposición, ha disminuido tanto, que parece increíble que sólo en una docena de años se haya desinflado la marea que sufrió el pobre Maravall.

Pero para sutilezas nada mejor que las finuras académicas que pretenden legitimar "científicamente" la profesionalización. La teoría del liderazgo esgrimida con elegancia puede convertir un sillón y un despacho en el habitáculo de un líder, que aunque sea virtual, o precisamente por serlo, cumplirá el papel perfecto. ¿Dónde están las personas que ejercen el liderazgo en las escuelas? ¿Están en los cargos? ¿Una persona se convierte en líder cuando ocupa la dirección? ¿Existe un perfil de líder? ¿Qué es un líder? El término se utiliza en Organización con la alegría del converso, con la práctica ventaja de que nadie sabe exactamente que significa.

Si se identifica líder con persona que ocupa un cargo, se logra robar al profesorado, a la comunidad escolar,



la capacidad real de ejercer el protagonismo; se consigue crear líderes virtuales en el sentido literal: personas que tienen la posibilidad de serlo pero que no lo son realmente. Un concepto de liderazgo desvinculado de los cargos dibuja personas que influyen, que colaboran, que potencian el cambio... y que no lo hacen todo el rato, que lo hacen a veces; los líderes no son permanentes, son circunstanciales, episódicos. No existe el cargo de líder, existe el comportamiento de líder.

No existe un perfil de líder, existen circunstancias, contextos, estructuras relacionales, que permiten que cualquiera, en su momento, lidere, anime, empuje, motive, coordine, organice, señale, ponga límites, abra espacios, calme, recapacite, dinamice, pare, lea, centre, descubra a otro, insista, respete, discuta, enseñe... si le dejan.

La normativa educativa española atribuye a los órganos colegiados y a los equipos funciones directivas y sin embargo se pretende potenciar la Figura del Director. Parece que existe una obsesiva búsqueda de la persona ideal, del Director medio mago, medio sabio, de cualidades psicológicas extraordinarias y conocimientos casi esotéricos, capaz de resolver todos los males de la escuela y merecedor de todos los parabienes por el logro de los "objetivos".

No podemos confundir lo que se tiene que hacer para dirigir un Centro, la función directiva, con la persona que ocupa el cargo. ¿Quién no ha pasado por algún colegio que funcio-

naba a pesar del Director? Es fácil encontrar un Director decorativo. Cabe pensar que la función directiva no reside en una persona sino en la estructura que un grupo de profesores, familias y alumnos es capaz de darse a sí mismo para llevar adelante un proyecto.

Dirigir es llevar hacia buen fin un programa de actuación, en un determinado contexto, teniendo en cuenta las variables que inciden y los medios de que se disponen. También es asumir la responsabilidad. Si lo que se busca es concentrar la responsabilidad colectiva en una persona a efectos de mejorar la capacidad de control, mejor sería cambiar las palabras; el término adecuado sería capataz. Así se explicaría mejor por qué es necesario ofrecer "incentivos" para encontrar a los que están dispuestos a ejercer el papel. Sólo entiendo que un profesor, sea del nivel que sea, cobre más que otro, en el único caso de que trabaje más horas.

Se podría profundizar en el hecho de que determinados ámbitos universitarios justifiquen teóricamente la orientación político educativa de las últimas Administraciones. La Universidad y en particular las Facultades de Educación forman un entramado de intereses suficientemente complejo como para sospechar que no todas sus producciones son estrictamente científicas. La tendencia de algunos departamentos universitarios de estas facultades por abarcar más allá del, para ellos, limitado mundo escolar, saturado de expertos, les lleva a ambicionar la posibilidad de penetrar

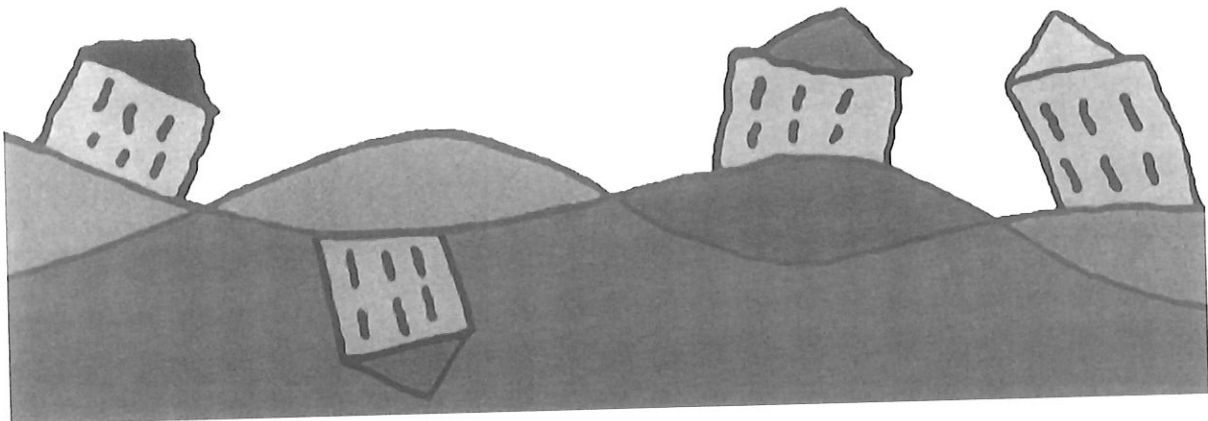
en el mundo, más amplio, más promotor, de la formación; un campo de trabajo que tiene su espacio natural en el mundo empresarial. Seguramente este cambio de perspectiva puede originar modificaciones sustanciales en los planteamientos ideológicos, de manera que se confundan los deseos con las realidades y se elija la escuela como pasarela de virtudes neoliberales.

Cuando la Administración adopta medidas para potenciar un modelo no electivo de Dirección, o cuando, desde ámbitos académicos se pontifica sobre la virtud de modelos directivos surgidos en los esquemas de producción capitalistas, se está abortando la cooperación y la iniciativa en los claustros y asegurando el trabajo de expertos en teorías de control de los colectivos humanos. Un líder virtual busca las metas del sistema, un líder real las cambia.

Nota

Es costumbre en los artículos de este tipo citar, conforme a los protocolos adecuados, autores y autoras que han reflexionado antes que uno sobre aspectos relacionados con la idea central.

Yo, sin descartar la posibilidad de que, algún día, analice con más profundidad el fenómeno, me resisto a plegarme a la lógica de la cultura que lo ampara. No puedo y no quiero reseñar las fuentes -vitales, afectivas, cognitivas- que han hecho que escriba lo que he escrito. Porque lo que he leído, lo que oído, se ha hecho mío, y al escribirlo se hace de todas las personas que lo leen... si quieren hacerlo suyo.



ARO

MUJERES ENSEÑANTES EN PRIMARIA: SITUACIÓN Y OBSTÁCULOS

Teresa García Gómez *

Estamos interesadas en indagar cuáles son algunas de las causas por las que la presencia de las mujeres en los equipos directivos en primaria y secundaria no se corresponde con las tendencias de feminización docente. Al mismo tiempo, en estas páginas, pretendemos poner de manifiesto algunos de los obstáculos con lo que se encuentran las mujeres para entrar y/o permanecer en los ámbitos de toma de decisiones.

Situación de las mujeres enseñantes en primaria

Hablamos de la enseñanza como una profesión femenina porque si atendemos a las cifras sobre la presencia de mujeres en la educación primaria, que alcanzan en el curso 1987-88 una proporción del 68'39%, y cada vez más en la secundaria, constituyendo el 53'6% para el mismo curso académico, o en el curso 1997-98 (1) y en nuestro propio contexto de la ciudad de Granada, nos encontramos 2.601 maestras y 1.359 maestros ejerciendo en este año escolar. Pero no podemos hablar de la enseñanza como una profesión femenina si observamos que, en el sistema educativo español, un 74'2% de varones y un 25'8% de mujeres ocupan el cargo de dirección (Guerrero Salón 1993, cit. por Sacristán 1995). Por tanto, es imposible hablar de feminización cuando nos fijamos en quiénes siguen marcando las directrices, los valores, los modelos y los aprendizajes a transmitir en la labor docente, es decir, quiénes son los que están en los ámbitos de decisión. En este sentido, Strober y Tyack (1980, cit. por Acker 1995) mantienen que las mujeres enseñan y los hombres mandan y dirigen, división que genera líneas diferenciales en carreras y destinos, según los

sexos, en la escuela y lo cual nos lleva a hablar de una división sexual del trabajo en la enseñanza. O como señala Burgess (cit. por Sacristán 1995), "la enseñanza es un buen trabajo para las mujeres pero, a cambio, sólo para los varones es una carrera con futuro", ya que la cuestión decisiva para considerar lo que es masculino o femenino es la del poder y posición social del cargo y no otros aspectos que devienen, en la práctica, secundarios (Coscojuela y Subías 1993).

Las docentes, como colectivo, ocupan los puestos secundarios del sistema educativo, es decir, aquellos de menor valoración social y menor remuneración, a pesar de su importante presencia como trabajadoras. Los puestos de dirección, son puestos de trabajo más valorados socialmente que el ejercicio de la docencia; no es lo mismo ser profesor/a que director/a de un centro educativo. Esta diferencia se concreta también en el salario y en posibilidades de promoción profesional, ya que una parte significativa de inspectores y cargos administrativos provienen de la dirección de los centros y, en cualquier caso, los méritos acumulados se pueden utilizar para mejorar las condiciones de trabajo en los concursos de traslados, acceso a cátedras, licencias de estudio... (Cos-

cojuela y Subías 1993). El poder sigue estando en manos de los hombres, incluso en aquellos niveles educativos en los que son minoría. Esta realidad conlleva a que las mujeres puedan ser consideradas como ejecutoras de la jerarquía de poder, las que arreglan y corrigen las construcciones de los hombres (Coscojuela y Subías 1993). Este acaparamiento de poder masculino en la enseñanza es más grave por el hecho de que se encuentran en un sector profesional altamente feminizado. En lo referente a los cargos directivos dentro de la organización de cada centro, la presencia femenina está siempre por debajo de la de los varones (Rovira y Tomé 1993) como nos muestran los porcentajes anteriormente señalados, los cuales nos dan una idea de cuál es la probabilidad de cada sexo de conseguir puestos superiores.

Los porqués de esta situación

Si indagamos en los porqués de esta situación, es decir, si atendemos a la escasa presencia de las mujeres en los puestos de prestigio y toma de decisiones en el sistema educativo, estando en todos los niveles educativos por debajo de su participación como docentes, podemos hallar diferentes explicaciones que se complementan.

Primeramente, encontramos un modelo de mando y organización que responde básicamente a modelos masculinos, según señala Elisabeth Al-Khalifa (1989, cit. por Rovira y Tomé 1993), al reflexionar sobre el concepto de "management" en la enseñanza en el Reino Unido. La autora subraya que desde el modelo tecnista, el manage-

* Universidad de Granada.

ment supone enfatizar una serie de valores comúnmente descritos como "masculinos" para las tareas de dirección, como el distanciamiento analítico, la dureza, e incluso, cuando se trata de la tarea directa en las escuelas, la fuerza física y la talla pueden ser atributos indicativos de la capacidad de control. Pero esa asociación, puestos de dirección/poder/prestigio-valores del modelo masculino, no podría ser de otra manera debido a la inexistencia de modelos femeninos en este tipo de puestos como resultado de nuestra sociedad jerárquica y patriarcal.

Es necesario añadir que cuando las mujeres, a pesar de este modelo hostil y poco deseable, acceden a los puestos de mando, se encuentran a menudo, solas, con pocas compañeras en la misma situación y con pocos modelos femeninos en estas tareas; encuentran además importantes resistencias por parte del personal, no encontrando apoyo personal ni profesional, circunstancia que hace difícil su permanencia en los cargos (Rovira y Tomé 1993; Acker 1995).

Müller (1995) recoge también la falta de modelos femeninos cuando habla sobre las barreras que se encuentran las mujeres en el ámbito universitario, barreras que se pueden trasladar a otros niveles educativos. Esta escasez de modelos de referencia supone, además, que se echa en falta una diversidad de imágenes femeninas públicas que pueda ofrecer un abanico de posibilidades de ser mujer en el sector educacional; las mujeres jóvenes podrían identificarse con una y matizarla a partir de otra en lugar de correr el riesgo de ser identificadas de un modo estereotipado.

Si bien es cierta la inexistencia de modelos femeninos, esta afirmación no es del todo válida para el magisterio. Es decir, en este ámbito existe un modelo femenino que se crea de forma paralela y con un significado diferente al modelo masculino. Por un lado, se considera que el magisterio es una profesión adecuada para las mujeres y se acepta que éstas se incorporen a él porque se entiende dicha profesión como una prolongación del rol de madre. Por tanto, su desempeño no transgrede los límites que se consideraban debía ser la función social de las mujeres: ser buena madre y, dentro

de los valores propios asignados a éstas: amor, cuidado, servicio a los demás, etc. Por otro, el magisterio supone para las mujeres una profesión que les posibilita independencia y mejor estatus en comparación con otros trabajos (oficinistas, empleadas de fábricas textiles,...) (Apple 1987; Ballarín 1995). Así, como señala Ballarín (1995) el magisterio femenino se construye sobre la idea de "madres concienciadas" (Steedman 1986), donde la enseñanza es una especie de maternidad, cuyo objetivo es trasladar el aula doméstica al aula pública. Es decir, el modelo femenino del magisterio se crea confirmando la feminidad de las mujeres. Modelo que se ha ido legitimando y reproduciendo en las escuelas, no rompiendo el modelo mujer-maestra, sino que se ha naturalizado, asumiéndolo como propio.

Hay otro condicionamiento para las mujeres, externo a la escuela, que consiste en sus responsabilidades familiares mientras se mantenga el esquema de familia tradicional. Algunas mujeres interrumpen su carrera para ocuparse de sus hijos y/o hijas, y otras ven limitadas sus posibilidades de acceder a cursos de formación permanente al ser éstos fuera del horario lectivo y tener ellas que hacerse únicas responsables de toda una serie de tareas del hogar (Rovira y Tomé 1993).

Completando esta última idea, Lyons (1980, cit. por Acker 1995), apreció que la mayoría de los puestos superiores acababan siendo de los varones, observando que eran las profesoras las que se trasladaban geográficamente para seguir a sus maridos, perjudicándoles estos traslados para sus posibilidades de ascenso.

Del mismo modo, Lortie (1975, cit. por Acker 1995) manifiesta su concienciación hacia la división por sexo en la enseñanza, especialmente cuando examina las influencias interactivas del sexo, la edad y del puesto del marido sobre la implicación y satisfacción de las profesoras. Tras concluir su estudio, nos dice, la mayoría de las profesoras no se implican mucho en la enseñanza entre los 20 y 30 años, mientras que empiezan a llenar las expectativas de un marido, unos hijos e hijas, o los cambios laborales del primero.

Siguiendo esta línea, Acker (1995)

"Las mujeres enseñan y los hombres mandan y dirigen, división que genera líneas diferenciales en carreras y destinos... lo cual nos lleva a hablar de una división sexual del trabajo en la enseñanza"



ARO

"Este acaparamiento de poder masculino en la enseñanza es más grave por el hecho de que se encuentran en un sector profesional altamente feminizado"

debate

señala la ayuda que las familias de los hombres proporcionan a sus ambiciones profesionales, permitiendo que éstos puedan involucrarse completamente en sus carreras debido a que cuentan con el respaldo de una mujer, concretamente con el respaldo de una "ama de casa" 70 horas a la semana.

Según Lewis Coser (1974, cit. por Acker 1995), el primer problema es coordinar, a lo largo del tiempo, las demandas de dos "instituciones voraces": el trabajo y la familia. Este dilema surge siempre que el trabajo implica una carrera, es decir, una secuencia de promociones y ascensos por méritos, lo cual requiere un compromiso continuado que abarca el tiempo que en otra situación se dedicaría al ocio. Coser crea el término "instituciones voraces" para designar aquellas organizaciones y grupos que demandan una lealtad global, y que difieren de las "instituciones totales" en que en ellas no es necesario imponer límites físicos.

Pero una conceptualización más adecuada, siguiendo a Sandra Acker (1995), sugiere que la dificultad reside en la temporalización de los ciclos, el familiar y el de la carrera. Los hijos e hijas pequeñas consumen mucho tiempo, energía y emociones. El trabajo doméstico tampoco es una tarea trivial. La mayor parte de las mujeres casadas que aparecen en el estudio de Oakley (1974, cit. por Acker 1995)

invierten entre 70 y 89 horas a la semana en trabajos domésticos; las horas invertidas en un trabajo profesional de jornada completa se reduce a 48 horas.

Al igual que el trabajo doméstico, la labor académica nunca se termina realmente para las mujeres, ya que el tiempo profesional de éstas es un tiempo continuo. Hacer una contribución en un campo implica invertir un tiempo y un esfuerzo considerable. La productividad es más asequible cuando alguien ajeno hace todo el trabajo de apoyo doméstico (colada, limpieza, comidas, compras...), evita exigencias en la dedicación al ámbito familiar, escribe, edita y busca referencias, como nos recuerda tantos prefacios de libros (Acker 1995). Nos puede servir, a modo ilustrativo, el ejemplo de un fragmento de entrevista realizada por Holmstrom (1973, cit. por Acker 1995), en su estudio sobre familias tradicionales

En una pareja tradicional, por ejemplo, la mujer seguía a su marido cuando él tenía que trasladarse de un trabajo a otro. Ella hacía todas las tareas de la casa... Dijo que su marido estaba acostumbrado a que ella se ajustara a sus horarios. Decía que hacía todo lo que podía para facilitarle las cosas a él de forma que él pudiera dedicar todo el tiempo posible a su trabajo.

La productividad, aunque suponga un mérito, no se traduce en garantía de éxito, pero un hombre con 60 horas de dedicación, con una mujer que trabaja 70 horas para apoyarle es como una estrella de los cien metros lisos si lo comparamos con otros: las personas solteras están en desventaja, las personas con responsabilidades familiares lo están aún más, si es la "carrera de dos personas" (Papanek 1973, cit. por Acker 1995) la que establece la norma (Acker 1995).

En la misma línea, trasladándonos a otro campo profesional, el estudio que realizan Berveley Alban-Metcalfe y Michael West (1993), sobre las carreras de las mujeres ejecutivas, éstas hacían referencia mucho más a menudo que tenían que cambiar de empleo como consecuencia de cambios y ascensos de sus cónyuges en las empresas en donde trabajaban, es decir, había cambios de trabajo impuestos a las ejecutivas por la movilidad de sus parejas debida a razones profesionales.

En este sentido y del mismo modo en que señala Mary Valentich (1995), podemos señalar que si el matrimonio es un impedimento para las mujeres, ha representado una bonificación para los varones, que frecuentemente han contando con el servicio de sus esposas (Ballarín 1996), lo cual ha permitido que los profesores se centren



“casi” exclusivamente en su propio trabajo. O formulado más tajantemente, matrimonio y familia reciben la consideración de ventajas en las carreras de los hombres y de riesgos en las mujeres (Bryson y cols. 1978; Bronstein y cols. 1987, cit. por Alban-Metcalfe y West 1993).

Hay quienes piensan que, para algunas mujeres, sin embargo, la resistencia a asumir cargos de dirección es una toma de posición voluntaria de rechazo de un modelo de dirección que legitima y perpetúa un orden concreto que pone en segundo plano a todas las personas que no responden al modelo dominante (Rovira y Tomé 1993). En este sentido, Lacey (1977, cit. por Acker 1995), señala las diferentes oportunidades según el sexo en la enseñanza, puesto que la estructura de la carrera favorece a los hombres, y ellos copan los puestos superiores.

En esta misma línea, Sandra Acker (1995) señala que la estructura de las carreras se diseñan en función de “la norma de los hombres”, reduciendo considerablemente las oportunidades de promoción. Norma que hace que las mujeres también puedan estar en desventaja en relación a la socialización informal que aumenta las oportunidades de promoción.

Para otros, existe el mito de que las mujeres no están interesadas en la promoción y no se comprometen en su carrera profesional, pero cada vez hay más investigaciones que cuestionan este mito. En las que se demuestra que las mujeres tiene un alto nivel de motivación para la carrera profesional y reciben positivamente el aumento de responsabilidades que supone la promoción laboral. La investigación también indica que el proceso de selección resulta a menudo discriminatorio, y que la interrupción de la carrera docente para ocuparse de las hijas e hijos supone un elemento en contra de su promoción (Rovira y Tomé 1993).

Pero a nuestro modo de ver, estas dos últimas explicaciones no son de posible consideración mientras que el poder castigue a las mujeres. Es decir, mientras las mujeres no se sientan estimuladas a participar en los niveles de decisión, contando con el refuerzo necesario para romper la tendencia más tradicional, las mujeres se ven castigadas cuando desempeñan o aspiran

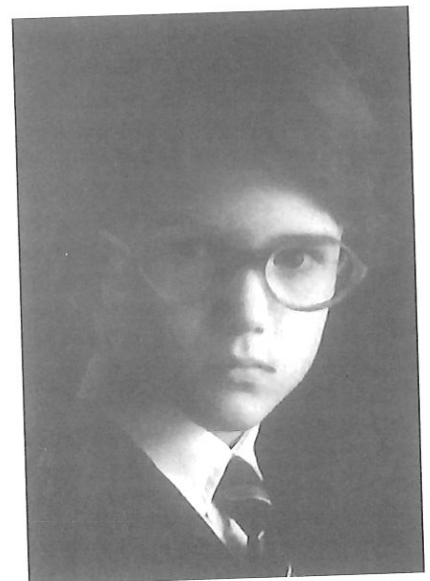
a desempeñar puestos directivos.

Esta división sexual del trabajo entre el profesorado contribuye a la reproducción y legitimación del orden social patriarcal tanto en el ámbito doméstico como en el público. Lo hace ofreciendo a los y las estudiantes modelos de relaciones de poder hombre-mujer y responsabilidades sexualmente diferenciadas que refuerzan la conexión de “feminidad” con cuidados, servicios, conformismo y maternidad (MacDonald 1980, cit. por Acker 1995; Rovira y Tomé 1993).

Los equipos directivos son espacios de poder definidos culturalmente por y para los varones, en donde las mujeres tras una inversión personal que supone en tiempo y en energía no se ven reforzadas sino castigadas de múltiples y variadas formas:

- Las mujeres quedan excluidas de las redes informales (Acker 1995; Ballarín 1996; Alban-Metcalfe y West 1993; Simarro 1990). Redes que constituyen una fuente de poder e influencia que posibilitarían su promoción profesional. Excluidas de los canales aformales de relaciones donde se participa en la toma de decisiones, por lo que de hecho resultan aisladas de los circuitos que habitualmente conducen al poder.
- Las mujeres parecen “no ser tomadas en serio” (Alban-Metcalfe y West 1993). Se las insta, a un nivel más sutil, a mostrar cierto sentido de humor aceptando chistes a expensas de su sexo (Kanter 1977, cit. por Acker 1995) y se ven como obligadas receptoras de comentarios regulares con insinuaciones sexuales.
- El aislamiento en el trabajo, de parecer que las mujeres operan según unos principios completamente diferentes de los que presentan sus colegas masculinos (Alban-Metcalfe y West 1993)
- Las mujeres resultan invisibles (Ballarín 1996). La invisibilidad puede ser una consecuencia de la tendencia de los dominantes a expresar solidaridad como reacción a la presencia de un intruso (Kanter 1977, cit. por Acker 1995). Adrienne Rich y Virginia Woolf (cits. por Valcárcel 1991) señalaron que lo que define al colectivo de las mujeres es que no tienen derecho al

“El magisterio femenino se construye sobre la idea de “madres concienciadas”, donde la enseñanza es una especie de maternidad, cuyo objetivo es trasladar el aula doméstica al aula pública”



“Matrimonio y familia reciben la consideración de ventajas en las carreras de los hombres y de riesgos en las mujeres”

tiempo y al espacio, y esto configura su invisibilidad. Definido un espacio como público o común, si hay concurrencia de varones y mujeres, los varones se lo apropian. Ni siquiera las mujeres disponen al igual que los varones del tiempo lingüístico cuando ese tiempo ha sido conformado como tiempo común, ya que éstos lo monopolizan, con pertinencia o sin ella, de forma espontánea y sin particular conciencia de abuso. Diferentes estudios sobre conversaciones entre hombres y mujeres sugieren que los hombres completan las frases de las mujeres, las interrumpen y dan una respuesta mínima a los temas iniciados por ellas, restringiéndose las contribuciones de las mujeres en las reuniones, incluyendo la práctica de hacer una pausa cuando habla una mujer, y luego se responde al orador o tema anterior como si ella no hubiera intervenido, y si no son ignorados sus comentarios, pueden ser atribuidos a otros (West y Zimmerman 1977; Smith 1975, cit. por Acker 1995; Valentich 1995; Ballarín 1996). Con idéntica espontaneidad los varones dejan fuera a las mujeres de los lugares y tiempos en que se fragua y transmite la jerarquía. A esto suelen referirse muchas cuando expresan que su carrera les cuesta el doble de esfuerzo que a un varón, y no solo a la doble tarea profesional y doméstica. "Hay que estar todo el tiempo al quite" significa el deber de ocupar energías suplementarias para ocupar todos los espacios accesibles. En caso contrario, la invisibilidad de las mujeres es superior (Valcárcel 1991). Y si las mujeres se ven, entonces provocan la reacción aversiva derivada de su sobrepresencia. Cuando las mujeres hacen notar a los varones su presencia como iguales, lo advierten como intrusión (Valcárcel 1991). Al mismo tiempo, las mujeres al ser minoría se convierten en el centro de la atención simplemente porque son diferentes (Acker 1995; Ballarín 1996). Es decir, se las examina continuamente su forma de hablar, comportarse, actuar, relacionarse con los demás, trabajar... en comparación con el estereotipo social de 'ser mujer', esperando la confirmación de dicho estereotipo y por

tanto, de las expectativas depositadas en ellas.

La combinación de visibilidad e invisibilidad tiene como consecuencia para las mujeres el no tener que trabajar demasiado para que su presencia se perciba, pero sí tienen que hacerlo para que se aprecien sus logros (Kanter 1977, cit. por Acker 1995).

- Las mujeres son tratadas de forma muy diferente que a los hombres que desempeñan el mismo puesto u otro del mismo nivel, siendo objeto de devaluaciones o marginalizaciones. Esto es, la tendencia existente a buscar justificaciones extrañas para los éxitos de las mujeres, a cuestionar su credibilidad más rápidamente que la de un varón y a desvalorizar su trabajo (Valentich 1995).

Este ambiente hostil, creado a través de los distintos canales o vías para excluir y/o subestimar, por tanto, castigar a las mujeres que acceden a los ámbitos de decisión y poder, y más concretamente a los equipos directivos, las lleva a experimentar la sensación de ser "otra cosa". De Beauvoir (1949/1972, cit. por Acker 1995) mantiene que los hombres se han arrogado a sí mismos el ser los representantes de la humanidad, desplazando a las mujeres a la posición de ser "los otros". Las mujeres son un elemento marginal en la empresa académica, porque el reconocimiento completo de las instituciones voraces solo es posible para personas a quienes no se les exige competitividad desde otras instituciones; porque la posición de minoría conlleva invisibilidad, indefensión y falta de oportunidades, porque los grupos dominantes niegan las contribuciones y distorsionan las características de las personas que están en una posición subordinada (Acker 1995), lo cual está generando un modelo profesional que en nada contribuye a los cambios de las relaciones de género que reclama una sociedad democrática e igualitaria.

Bibliografía:

- ACKER, S. (1995): *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- ALBAN-METCALFE, BERVELEY Y WEST, MICHAEL A. (1993): "Mujeres ejecutivas". En

FIRTH-COZENS, JENNY Y WEST, MICHAEL A. (Comp.): *La mujer en el mundo del trabajo. Perspectivas psicológicas y organizativas*. Madrid: Morata.

APPLE, MICHAEL W. (1987): "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual". En POPKEWITZ, THOMAS S. (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 55-78.

BALLARIN DOMINGO, P. (1995): "Estrategias femeninas: resistencias y creación de identidades" En BALLARIN DOMINGO, P. y MARTINEZ LOPEZ, C. (Eds.): *Del parto a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*. Granada: Col. Feminae. Universidad de Granada. Instituto de Estudios de la Mujer.

BALLARIN DOMINGO, P. (1996): "Una asignatura pendiente: aprender a ganar". En *Actas VII Jornadas de formación inicial del profesorado en educación no sexista*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

COSCOJUELA, R. y SUBIAS, R. (1993): "¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutivas?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 211. pp. 65-67.

GIMENO SACRISTAN, J. (Coor.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

MEC (1991): *Estadística de la enseñanza en España. Niveles Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias 1987-88*. Madrid.

MULLER, ÚRSULA: "Mujeres en la academia: Barreras de acceso". En Sanz Rueda, C. (1995) (Coor.): *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario"*. Madrid: Universidad Complutense.

ROVIRA, M. y TOMÉ, A. (1993): "La enseñanza: ¿una profesión femenina?" *Cuadernos para la coeducación*, 4. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

SIMARRO, M. (1990): "Las instituciones públicas y la participación de las mujeres". En ASTELARRA, J. (Comp.): *Participación política de las mujeres*. Madrid: CIS.

STEEDMAN, C. (1986): "La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria". *Revista de Educación*, nº 281.

VALCARCEL, A. (1991): *Sexo y filosofía: sobre "mujer" y "poder"*. Barcelona: Anthropos.

VALENTICH, M.: "El seguimiento de las carreras académicas: estrategias para las mujeres y para las universidades". En SANZ RUEDA, C. (1995) (Coor.): *Invisibilidad y presencia. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario"*. Madrid: Universidad Complutense.

Notas

- (1) Fuente: Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada, 1998.

dossier

Los otros ámbitos educativos: Los movimientos sociales y la educación popular



El dossier que presentamos, viene a incidir en uno de los ámbitos educativos, el no formal, que adquiere cada día una mayor preponderancia no sólo en países del tercer mundo, sino que afecta de igual manera a los países desarrollados.

En algunos contextos surge como alternativa a la educación institucionalizada, en otros, como sustitución de ésta y en cualquier caso como com-

plementariedad a los procesos educativos formalizados.

La base de este desarrollo educativo se encuentra en las condiciones de exclusión social, de marginalidad y de desempleo que se producen en nuestro mundo aceleradamente; y, a la incapacidad de la educación formal para dar respuesta a las demandas sociales más urgentes, las cuales nos

dossier

permitirían superar la crisis estructural en la que nos encontramos y que afecta a todos los ámbitos sociales: política, valores, economía, relaciones... Dicha crisis se ve acentuada por el proceso de globalización y por la influencia abusiva que ejercen sobre la sociedad las nuevas tecnologías de la información.

Recordando a Freire, deberíamos dar respuesta a estas preguntas: ¿Para qué y para quién educamos?, ¿Con qué instrumentos metodológicos?, ¿Con qué contenidos?

Los movimientos sociales desde su conformación han ido proporcionando respuestas muy interesantes a esas y a otras interrogantes. La proliferación que han experimentado nos permiten afirmar que allí donde hay un problema hay un grupo de personas organizadas que tratan de solucionarlo. Esta multiplicidad de experiencias desarrolla también formas de acción educativa que han ido generando nuevas orientaciones metodológicas.

A diferencia de las prácticas habituales en la escuela, los procesos metodológicos parten de dos premisas fundamentales: la producción colectiva de los interesados y la finalidad en producir cambios y mejoras.

El buscar soluciones a situaciones sociales injustas y el reconocer al ser humano la capacidad de convertirse en sujetos de su propio desarrollo desde una concepción dialéctica es lo que define la educación popular.

El enfoque de la Investigación-Acción Participativa es la base sobre la que se sustenta todo el proceso, permite la sistematización del conocimiento que se va produciendo y permite avanzar en la toma de decisiones a todo el colectivo. Este camino se aleja de la secular cerrazón que mantiene la escuela con otras instituciones y otros sectores sociales. Abre los ámbitos de intervención y amplía significativamente el papel de los participantes. El modelo de educación popular se ha apropiado de modelos alternativos a la escuela tradicional y lo ha ampliado alcanzando una dimensión social que supera a la mera transmisión de información y de conocimientos que sin rechazarlas son claramente insuficientes para la realidad que estamos viviendo.

Los otros ámbitos educativos como plantea Ettore Gelpi en el artículo que abre el dossier vie-

nen como consecuencia de un proceso de internacionalización de la producción y fundamentalmente en la relación de los trabajadores con los tiempos y los lugares del trabajo y del no-trabajo, de los movimientos inmigratorios, del fortalecimiento de la estructuras militares, del desempleo y de otros elementos que van configurando nuevas realidades.

Fernando de la Riva, con agudeza crítica, nos ofrece una semblanza real de algunos de los logros de los movimientos sociales. Su implicación y su dilatada trayectoria en los mismos, le permiten ofrecernos un retrato muy acertado de cual es la situación actual de los movimientos sociales en el Estado Español.

También una visión más amplia de los movimientos sociales nos lo ofrece Lammerink, que analiza el proceso que se ha producido en Holanda y en Centroamérica. De Holanda destaca el proceso que se ha seguido en la Educación de Adultos y la necesidad perentoria de reformular las bases que lo sustentan, algo que en nuestro contexto no nos suena extraño. Encaminar la educación de adultos hacia los modelos de educación popular aparece destacado como una de sus metas más urgentes. Nos invita a *“desaprender primero para luego reaprender”*. La interrelación entre Investigación-Acción Participativa y la Educación Popular abre nuevas perspectivas en el reto de responder a las necesidades y desafíos de los colectivos.

A partir de una experiencia real en poblaciones desarraigadas de Guatemala, Oscar Jara nos ofrece una visión del proceso de sistematización, que divide en cinco etapas. Resalta *“las enormes posibilidades y potencialidades que puede tener la sistematización como ejercicio teórico-práctico de interpretación y transformación de la realidad, como proceso constructor de pensamiento, de identidad, y de sentido, como factor de unidad y de edificación de propuestas alternativas, como aporte a la renovación de la teoría y la práctica de los procesos educativos y organizativos.”*

Estas pinceladas a unos enfoques que cada día ganan más terreno, nos van a abrir la puerta a una futura publicación donde autores como Carlos Núñez, José Luis Rebellato, Tomás Rodríguez, por citar sólo algunos, nos pueden ayudar a profundizar en esos otros ámbitos educativos.

* Antonio Sánchez Román

MOVIMIENTOS SOCIALES, EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y PENSAMIENTO DIVERGENTE Y COMPLEJO

Ettore Gelpi *

Realiza un análisis de los movimientos sociales, fundamentalmente en sus componentes económicos. Destaca el tiempo de no-actividad laboral como un espacio nuevo pendiente de construir. Desarrolla el origen de los movimientos sociales en los países del norte y del sur. El autor establece una correlación entre el pensamiento complejo y divergente y la educación dentro de los movimientos sociales. Por último, realiza una serie de propuestas educativas para los jóvenes y adultos.

I. Análisis de los movimientos sociales

Las transformaciones radicales de los sistemas productivos la globalización de la economía, la revolución de los medios de comunicación implican un cambio de las estructuras y de las relaciones sociales. Los movimientos sociales, que caracterizaron las décadas precedentes, años 70 y 80, están agotados, sin embargo, nuevos movimientos emergen hoy; la cultura y la educación popular también existen, sin embargo son muy diferentes de sus manifestaciones precedentes.

El origen de los nuevos movimientos sociales está en particular, en la relación de los trabajadores con los tiempos y los lugares del trabajo y del no-trabajo. La sociedad industrial tradicional se caracterizó por grupos y clases sociales relativamente homogéneas, ahora divisiones profundas atraviesan la clase popular y la clase media. Nuevos grupos se constituyen alrededor de diferentes condiciones laborales y los objetivos de lucha son muy diferentes en el pasado en relación a la multiplicidad de los grupos sociales. La crisis atraviesa la clase popular y la clase media por las dificultades de reproducción de las mismas. Hijos de estas dos clases no necesariamente pueden

acceder al trabajo de sus padres, esto es un hecho nuevo en la historia de la civilización industrial caracterizada hasta ahora por una continuidad en la reproducción social y también por las posibilidades de promociones sociales (del campo a la ciudad y en el interior del trabajo industrial y de los servicios).

La internacionalización de la producción relaciona, más que en el pasado, los trabajadores de los países del norte con los trabajadores de los países del sur (dimensión estructural de la inmigración, de localizaciones de las estructuras productivas de un país al otro, consumo más importante de productos que tienen su origen en los países de nueva industrialización.) El origen de la dinámica social en los países del sur no es necesariamente local, sin embargo los trabajadores de los países del norte y del sur no tienen muchas ocasiones de encuentros y de elaboración de políticas comunes frente a una economía que los mantiene en intercambios constantes.

Alrededor de los trabajadores inmigrados y de los trabajadores del sur que trabajan en estructuras productivas con capital extranjero y, algunas veces deslocalizadas, se crean movimientos sociales de los trabajadores del sur y también de encuentro o de hostilidad con los traba-

adores del norte. Una asalarización creciente de los trabajadores del sur se acompaña a una desalarización de los trabajadores del norte. En los dos casos las nuevas condiciones de asalariado y de desalarariado puede ser positiva y negativa. El trabajador del sur que se convierte en asalariado puede conocer todas las garantías sociales en relación a este status y también la alienación que su condición de campesino independiente no incluía, por otro lado, el trabajador del norte puede liberarse de las condiciones de alienación del asalariado para acceder a una posición independiente o, también, pasar del salario a la marginalidad y a la exclusión.

La condición estructural, no solamente coyuntural de la inmigración, crea nuevos problemas relativos a las condiciones materiales de los inmigrantes, a sus derechos sociales y políticos. Las sociedades niegan estos derechos como si estos trabajadores se mantuvieran en una provisionalidad, cuando en realidad son permanentes. Estos trabajadores son muy activos en las acciones sociales, sindicales y "comunitarias" sin pertenecer necesariamente a asociaciones formales propias.

En los países industrializados terminó la emigración del campo a la ciudad. La población agrícola en estos países está ahora casi al límite de su supervivencia en relación a las necesidades de la producción agrícola y a la necesidades de un trabajo de protección de medio ambiente. Aparte de la inmigración de las ciudades de los trabajadores extranjeros existe ahora una nueva inmigración en particular de trabajadores de nivel alto de formación de ciudades a ciudades, porque las oportunidades de trabajo son muy diferentes en el interior del

* Presidente del CMEA. Profesor en distintas universidades europeas.

dossier

“La condición estructurada, no solamente coyuntural de la inmigración, crea nuevos problemas relativos a las condiciones materiales de los inmigrantes, a sus derechos sociales y políticos”



“Hoy la educación vive la contradicción de demandas y necesidades educativas en gran expansión y de desilusión y fracasos de muchas instituciones educativas”

mismo territorio nacional. Las contradicciones regionales de los países industriales no sólo son permanentes sino que pueden acentuarse en el futuro.

Es posible anticipar también una nueva inmigración en el interior de las nuevas configuraciones políticas, la Unión Europea es un ejemplo pero también los son las nuevas organizaciones que se desarrollan en América del Norte, América del Sur, en Asia y con más dificultades en los países árabes y africanos. Estas inmigraciones tienen diferentes características que las inmigraciones de las décadas precedentes porque prevén movilizaciones importantes a nivel de trabajadores con cualificación profesional media-alta.

Alrededor del desempleo se crean también nuevas dinámicas sociales que pueden estructurarse en movimientos sociales. El desempleo hoy es estructural y difundido en todos los países del mundo. Las condiciones de los parados son muy diferentes en relación a la duración del paro, a las condiciones sociales de los parados, al nivel de formación de los parados, a la localización de esos trabajadores. Las iniciativas de los parados pueden ser en el interior de los sindicatos, de las asociaciones de los trabajadores inmigrantes y, también, en asociaciones de parados. Estas iniciativas pueden ser convergentes y también conflictuales. La integración del trabajador asalariado, del trabajador no formal en sus diferentes expresiones y del parado es uno de los objetivos de una sociedad democrática y también la condición para la superación estructural del paro, sin embargo los movimientos sociales no han ido hasta ahora en esta dirección. La amenaza sobre el trabajo asalariado hace que estos trabajadores y sus estructuras sindicales olviden muchas veces las condiciones de los trabajadores no formales y también la condición más grave de los trabajadores parados.

Movimientos de contestación se desarrollan también en el interior de la categoría de los trabajadores asalariados porque una parte de su trabajo es más alienante que en el pasado y porque una parte de estos trabajadores tienen un nivel de formación más alto que su correspondiente actividad profesional. El sistema educativo puede ser disfuncional respecto al sistema productivo cuando por un lado la finalidad de la educación es solamente la producción y por otro

lado el sistema productivo no puede recibir todos los diplomados de la enseñanza media y superior ni ofrecerles actividades profesionales correspondientes a cada diploma.

Alrededor del paro, más que del trabajo, se han desarrollado movimientos importantes de contestación en particular frente a multinacionales que deslocalizan sus actividades sin tener en cuenta las expectativas de los trabajadores que pierden su trabajo y sin tener en cuenta las necesidades reales de los países que reciben el trabajo que fue deslocalizado.

Movimientos sociales interesantes se desarrollan alrededor de los derechos humanos tanto en el norte como en el sur del mundo. Algunas veces se trata del derecho fundamental de no ser asesinado, otras veces, de un derecho, el derecho al trabajo, que ‘permite la consecución de otros derechos en relación a la calidad de la jubilación, de la salud, de la vivienda, de la educación de sí mismos y de sus hijos etc ... La lucha por los derechos humanos en periodos históricos con inmigraciones, con exiliados, con parados estructurales es muy viva en muchos países sobrepasando una visión puramente formal del respeto de los derechos humanos.

Nuevos movimientos en la sociedad tienen su origen en realidades como la destrucción del medio ambiente y la destrucción de la comunicación humana a través de la indiferencia ante el ecosistema y a través del racismo. En estos movimientos es interesante observar la participación de científicos y de artistas que solamente en los movimientos sociales ven la posibilidad de realizar sus objetivos científicos y estéticos, hoy violentados por las políticas de los medios, expresión de poderes no siempre interesados a defender el medio ambiente y la biodiversidad, el hombre y la mujer en su integridad, así como también la interculturalidad de individuos y de pueblos.

El fortalecimiento de las estructuras militares y policiales en muchas sociedades aparecen como respuesta al temor de inseguridad tanto en el interior como en el exterior. En parte, esas estructuras parecen responder a esta inseguridad, y en parte, contribuyen a generar violencia o contraviolencia. Se desarrollan movimientos para la paz en lo cotidiano como movimientos de insumisos, como rechazo de la muerte del otro y también de la reconversión de los medios inverti-

dos en estas acciones de defensa y de ataque a medios invertidos en la producción para la paz.

La creación involuntaria o elegida de la exclusión genera también movimientos sociales de crítica de contestación y de negociación. Las condiciones muy dramáticas de una parte de excluidos provoca un fenómeno particular que es el de la delegación de los excluidos sobre otras personas que los protegen y los defienden con el riesgo de una perpetuación de esta situación de exclusión. La exclusión tiene múltiples orígenes sociales, económicos, falta de salud, de discriminación racial que generan movimientos de defensa específicos, sin embargo algunas de estas exclusiones están integradas.

Una novedad de movimientos en relación a la edad y al género es la especificidad más fuerte que en el pasado que hace que estos grupos se dividan. La naturaleza de la lucha es diferente a la lucha de los años 70 y primeros de los 80 cuando todavía existían movimientos feministas y luchas juveniles. En cada país es evidente que la tendencia demográfica y el nivel de calificaciones profesionales de los jóvenes y de las mujeres son también determinantes en la organización de estos movimientos.

El aumento importante del tiempo de no-actividad laboral formal genera vida asociativa y también movimientos sociales alrededor del ocio, del trabajo doméstico y de actividades entre el ocio y el trabajo reconocido por el mercado. Este conjunto de actividades no corresponde solamente al ocio del pasado regenerador de la fuerza del trabajo, es muchas veces el deseo y la necesidad de una identidad individual y colectiva que el trabajo alienado o el paro no permite adquirir. Mi visibilidad es a través de mis actividades no laborales porque las laborales me anulan como individuo y el paro no me permite ninguna identidad productiva.

Los movimientos sociales son ahora múltiples, se desarrollan en lugares muy diferentes, tienen modalidades temporales más breves y cada individuo participa en muchos de estos movimientos que tienen sus objetivos algunas veces contradictorios. El desempleado puede ser militante progresista en la asociación de parados o en el sindicato y también ser un "ultra" en el estadio el domingo en su búsqueda de identidad. El trabajador continúa su lucha en el lugar de trabajo

para la defensa de los trabajadores y también en su barrio está asociado a movimientos de defensa sobre seguridad muy próximos a movimientos fascistas. Sin estas contradicciones es muy difícil comprender como una parte de marginales y también de trabajadores formales eligen soluciones políticas muchas veces reaccionarias.

Las investigaciones sobre los movimientos sociales y la educación de los jóvenes y los adultos que tienen en cuenta estas nuevas realidades no pueden continuar utilizando análisis y prácticas educativas que corresponden a otros periodos históricos.

II. Pensamiento complejo, pensamiento divergente en la educación y en la educación comparada: movimientos sociales y educación de jóvenes y de adultos

El pensamiento complejo y algunas veces divergente es indispensable en el análisis particular de la relación de la educación con los movimientos sociales. Las características del pensamiento complejo son la reflexión dialéctica, la comprensión de las contradicciones, la interdisciplinariedad en estrecha relación con la realidad que exige interdisciplinariedad, la interculturalidad y la intersocialidad que permite la comprensión de realidades diferentes, la intertemporalidad que permite la comprensión de la dimensión histórica de los problemas, la interinstitucionalidad que permite una visión más compleja que la de la propia institución, la internacionalidad que permite comprender la realidad en sus interconexiones planetarias.

La suma de dos elementos es menos o más que la de los dos elementos conjuntos, la lógica no es siempre binaria, los adversarios pueden ser muchas veces aliados objetivos, la crisis puede generar oportunidades. Son algunos ejemplos que indican que la realidad es más compleja que cuanto aparece en el pensamiento lineal.

Hoy la educación vive la contradicción de demandas y necesidades educativas en gran expansión y de desilusión y fracasos de muchas instituciones educativas. Esta contradicción es el resultado del pensamiento lineal y de facilidad que significa, por ejemplo, nuevas inversiones educativas en respuesta a necesidades y demandas sin cambiar contenidos,

finalidades, métodos de la educación.

El paro y la exclusión social generan estructuras que muchas veces entretienen a través de la educación a la exclusión y el paro. Otra vez el pensamiento lineal no es capaz de utilizar otro instrumento para comprender las causas de esos fenómenos. La educación como instrumento para analizar y formar a todos (incluidos y excluidos) para eliminar paro y exclusión necesita del pensamiento complejo muy lejos de las instituciones educativas.

Una educación que integra la educación física e intelectual y una educación a través de la experiencia, con relación estrecha a la reflexión teórica son el resultado de un pensamiento educativo complejo que se opone a prácticas educativas de pensamiento lineal que separan estos diferentes momentos.

La educación comparada que podría ser un instrumento útil para mejorar las políticas y las actividades educativas son muchas veces paralelas a los problemas reales. El pensamiento lineal no tiene en cuenta la relación dialéctica entre las necesidades, las motivaciones, los deseos, las contradicciones de la población y la punta del iceberg que son los programas y las leyes educativas. Es suficiente que caiga un muro y todos los aspectos formales de los sistemas educativos desaparecen. Sin embargo, el muro cae y las sociedades continúan con sus realidades sociológicas, económicas y culturales que se reflejan sobre la educación de las diferentes sociedades.

El análisis de la realidad educativa a través la lente social, económica y cultural permite también luchar contra una educación comparada instrumento sutil de dominación imperial de un país o de un grupo social sobre otro. Utilizar el pensamiento lineal para la educación comparada relativa a los movimientos sociales puede ser muy negativo porque el ejercicio es puramente nominalista cuando no se tiene en cuenta la diversidad de las realidades sociales de los diferentes países.

Los análisis y las prácticas a través del pensamiento lineal generan inquietud y miedo en las personas y en las instituciones que las practican. Las respuestas son: evaluación, evaluación y evaluación. La violencia imperial se fortalece porque el arsenal de la evaluación es monolineal y casi siempre monocultural.

¿No sería posible imaginar que los

dossier

movimientos sociales se eduquen a través de la acción y también dialécticamente a través del conocimiento de las estructuras educativas y de investigación?. La dificultad de un proceso no significa limitar los esfuerzos en esta perspectiva. Trabajadores inmigrantes, parados, marginados pueden ser educadores no solamente entre ellos sino también para nosotros. ¿No son los trabajadores inmigrantes y los parados los máximos contribuyentes al bienestar de cuantos viven bien en la sociedad?

El pensamiento complejo es el resultado también de una producción del saber creativo, solidario, inquieto y no de una transmisión y producción del saber fundada sobre la rivalidad y la competitividad.

El pensamiento complejo es estimulado por el pensamiento divergente pero no coinciden. Mucha gente utiliza el pensamiento complejo en una perspectiva de pensamiento convergente. A los diferentes poderes les gusta el pensamiento complejo, en el análisis y también en las actuaciones de sus políticas.

El pensamiento divergente es el resultado muchas veces de actos individuales y colectivos de naturaleza voluntarista que tiene su origen en motivaciones políticas, éticas, religiosas, estéticas y en particular en exigencias científicas. Los resultados de investigaciones, todos somos investigadores, no son necesariamente coherentes con los intereses y las decisiones del grupo de poderes que imponen el pensamiento convergente en las macro-estructuras.

Formarse y formar el pensamiento complejo y divergente es una de las actividades educativas más urgentes sin embargo faltan asignaturas con estos contenidos. Los poderes son ambiguos frente a esta metodología crítica. Por un lado se reprimen con dureza, suavemente los que son críticos en la investigación y en las acciones educativas, por otro lado, les gusta escuchar investigadores críticos. Permitir algunas acciones limitadas de marco divergente y para evitar que las estructuras educativas se conviertan en burocracias que tienen como finalidad principal su supervivencia.

La realidad es que en toda la historia del hombre los movimientos sociales, expresión de mayorías y de minorías son los más creativos en el sentido cultural y educativo. Una sociedad que los reprime a medio o a largo plazo se reprime. El

pensamiento lineal es convergente y reduce la educación a la capacitación profesional, reduce la contribución individual y colectiva de los seres humanos en el sentido social, estético, cultural, político. La falta de estas dimensiones genera hoy disfuncionalidad, violencia, incomprensiones, miedo, guerra y al final empobrece la calidad de vida.

Es necesario el pensamiento complejo y divergente para evitar responder a los nuevos movimientos sociales con las actividades educativas que perpetúan la marginalización y que fortalecen las estructuras de control a todos los niveles. Es indispensable cambiar los sistemas de evaluación del aprendizaje, el pensamiento lineal propone evaluar a los profesores por los estudiantes, solución demagógica que no le ayuda a mejorar la metodología de evaluación para permitirle saber en la realidad el éxito y el fracaso del aprendizaje, estudiantes y profesores confundidos.

III. Respuestas educativas por y para los jóvenes y los adultos a las nuevas realidades sociales, económicas y culturales

Paralelamente a los movimientos sociales que existen y que luchan están los no-movimientos representados por la parte de población más protegida en el lugar de trabajo, de educación y de investigación. Esta constatación puede parecer paradójica, sin embargo, es la realidad. Los estudiantes universitarios en sus recientes manifestaciones luchan para mejorar sus condiciones estudiantiles pero raramente en los contenidos de sus acciones se halla la problemática social con sus dramas y contradicciones a nivel local, nacional e internacional. Los

trabajadores más fuertes del mundo del trabajo defienden legítimamente sus derechos pero son muy raras las referencias a los parados, a los trabajadores inmigrantes y a los compañeros que trabajan en el tercer mundo. Los científicos en los centros de investigación y en la universidad pueden tener posiciones personales sensibles a problemáticas sociales pero los trabajos colectivos, la organización de las investigaciones, los contenidos son muy lejanos de las necesidades, dificultades y deseos de la mayoría de la población. ¿Por qué se dan estos no-movimientos? No es posible pedir solamente a los marginados, minoría en el norte y mayoría en el sur del mundo, que viven en condiciones de vida dramáticas de ser el motor de la auténtica democracia de la nueva modernidad y de la creatividad humana. Una lucha aislada de los marginados es evidente que tiene muchísimas dificultades, nuevas estrategias conjuntas de los movimientos sociales con los no-movimientos "parados" son necesarios. No es posible continuar fortaleciendo sociedades de exclusión, de violencia, de conformismo, de control creciente de los unos sobre los otros, de falta de imaginación creativa y muchas veces aburrida y apática. La utopía cotidiana se hace más necesaria para la supervivencia física y la felicidad del hombre y de la mujer.

Sociedades que viven transacciones permanentes necesitan sistemas educativos en cambio permanente no para normalizar sino para potenciar las posibilidades de la población juvenil y adulta. Todas las sociedades están en transacción y no solamente las sociedades que transitan hacia la "democracia", la reacción y el "nuevo socialismo". En estas transacciones que muchas veces ve el prove-



cho a través de la especulación y no a través de la producción las preocupaciones de los diferentes actores económicos y sociales cambian. Empresarios se preocupan igual que los trabajadores por la supervivencia de sus actividades y nuevas convergencias de intereses son posibles sin eliminar los conflictos de clases que permanecen en ciertos sentidos. La educación en estos casos para la supervivencia significa coordinación de actividades en el sentido de mantenimiento de empleo, de reconversión, de inversiones y de creación de empleo. La exclusión hoy significa paro, no solamente de obreros sino también de cuadros dirigentes. La exclusión significa reducción o eliminación de una parte de consumidores que afecta no solamente a los consumidores sin consumo sino también a las empresas que producen bienes y servicios.

Las relaciones entre educación y desarrollo en esta perspectiva no puede ser solamente capacitación profesional. Esta evolución no es hoy opción ideológica, es necesidad para todos los participantes del proceso productivo con implicaciones educativas evidentes sobre contenidos y metodologías educativas.

La división entre trabajadores asalariados, no formales y parados y la división entre trabajadores de los países industriales y de los nuevos países industriales y también de los trabajadores de los países que tienen economías más marginales es desafortunadamente una realidad en las políticas y prácticas educativas. A medio y a largo plazo son necesarias actividades sindicales, sociales, culturales y educativas en parte comunes para evitar las consecuencias gravísimas sobre nuestras sociedades de estas divisiones.

Tampoco es posible continuar separando la formación del trabajador, del ciudadano y del ser humano. La unificación de estas formaciones es indispensable para la sociedad y en algunos sectores productivos también para la producción misma. Los consumidores más selectivos piden productos de calidad que demandan productores más cultos y no solamente técnicamente preparados.

Nuestras sociedades no pueden continuar haciendo personas más competen-

tes en el sentido profesional y más ignorantes. La educación tiene necesidad de las dos piernas, competencia y cultura. La sola competencia genera violencias que pueden provocar después resultados nefastos sobre la economía de los países.

Los jóvenes y adultos, contradictoriamente, muchas veces piden calificaciones y desean una educación para fortalecer su identidad en el sentido cultural, social, sexual y de productor (pero no solamente en el sentido productivo). La educación para la identidad es hoy muy urgente y poco presente en los programas educativos.

La educación continúa siendo transmisión de conocimientos cuando es necesaria en particular una educación de jóvenes y adultos como crítica social, como análisis crítico de la información que recibe, como construcción del saber



creativo, generoso, solidario. Se alfabetiza más o menos funcionalmente pero se olvida de formar en el análisis crítico de los medios de comunicación de masas que son hoy la fuente más importantes de información y de formación tanto en lo positivo como en lo negativo.

En el currículum y la didáctica aparecen los temas más importantes de las reformas y de las asignaturas educativas. pero ¿de qué currículum y de qué didáctica se hablan? ¿El currículum como espacio del poder para imponer su hegemonía o como objetivo para la currícula que corresponde a las necesidades de las poblaciones y de los estudiantes parte de esta población? ¿Didácticas para fortalecer la rivalidad, las divisiones, la competitividad o para generar trabajo colectivo, solidario, creativo, crítico? Estas interrogaciones son parte de la formación y en particular de la formación de cuantos trabajan en el ámbito educativo.

Investigaciones, currículum, metodología y tecnología educativa son importantes pero es determinante la posibilidad de potenciar la posibilidad de expresión de todos los niños, jóvenes y personas adultas. Las estructuras educativas muchas veces se olvidan por un lado, la importancia en la sociedad contemporánea de la expresión oral (muchas gente tiene dificultades en comunicarse oralmente), por otro lado, la necesidad de preparar a los individuos y los diferentes colectivos sociales para expresar expresiones mediáticas alternativas. La lucha para la expresión es hoy una lucha determinante en sociedades que reducen los derechos a la expresión y también a la visibilidad de los individuos. Derechos de los hombres y de las mujeres a la expresión y también derecho de la naturaleza a expresarse: muchas filosofías orientales pueden contribuir a rescatar una relación de respeto entre el género humano y la naturaleza. La interculturalidad como respeto y valorización de todas las civilizaciones humanas se acompaña también de la biodiversidad.

Los educadores y los formadores no son lo que algunos de los profesionales de la educación de hoy y de mañana. La Educación conjuntamente con la información y la organización están

hoy entre las actividades productivas en máximo desarrollo y devienen también una dimensión determinante de la producción en sí misma. Los trabajadores de la educación son y serán: profesores, formadores, investigadores, organizadores, responsables de proyectos, tecnólogos de la educación, productores de material audiovisual, artistas, trabajadores en la producción etc ... Aparte de esta variedad de actores educativos es importante no olvidar que todo ser humano es educador y aprendiz, es culto y es ignorante y la comunicación cultural educativa atraviesa las edades, el género, las clases sociales, las naciones, las etnias, etc La dificultad de administrar este tipo de educación no puede eliminar la realidad. Afortunadamente el hombre y la mujer son móviles, creativos, mestizos, curiosos, inquietos y capaces de resistir a la "educación" y a la "información".

IMPRESIONES DE/DESDE/EN LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Fernando de la Riva *

La impresiones surgen mezclándose, confusas, a veces incluso contradictorias. Es, probablemente, resultado de la propia confusión, pero también refleja una realidad compleja, la de los Movimientos Sociales en este final de siglo, llena de luces y sombras, de desalientos y esperanzas, de carencias y capacidades... en continuo cambio y movimiento.

Las necesidades no dejan de crecer. Nos han tocado tiempos de cambios, de confusión y grandes transformaciones. Los problemas, si miramos globalmente al planeta y a sus habitantes, son enormes: el reparto injusto de la riqueza, la guerra, el hambre, las epidemias, las migraciones de los países empobrecidos, la vulneración de los derechos humanos, la degradación medioambiental... Pero si miramos más cerca, a nuestro alrededor, veremos síntomas parecidos o la expresión de esos mismos problemas a menor escala: desempleados, marginados, violencia doméstica, miles de subsidiados, ríos y aire sucios, soledad, tensión en las relaciones sociales... Vemos la caras serias de un presente triste, llenas de confusión ante un futuro incierto... y la comunicación, la solidaridad, los otros, nos hacen más falta que nunca para hacer frente a tantas necesidades.

Las potencialidades son inmensas. En los Movimientos Sociales, en el tejido organizativo y asociativo hay muchas personas con ganas de ser útiles, de contribuir a cambiar las cosas, de mejorar la realidad. Y hay muchas otras personas no organizadas que comparten ese mismo sentimiento. Es cierto que no se ve

mucho entusiasmo, pero cada vez que ha habido oportunidad se ha demostrado, desbordando todas las expectativas, el 0,7 %, el crecimiento del voluntariado y la respuesta al Huracán Mitch son prueba de ello: existe una sensibilidad social básica, en muchos sectores, que es preciso aprovechar, movilizar. La brasa necesaria "para encender un fueguito en la memoria y en la imaginación", que diría Eduardo Galeano. Y hay muchas mujeres y much@s jóvenes inquiet@s, que se acercan, aunque sea todavía de lejos, a los Movimientos Sociales, y son su futuro.

Como en el cuento de los ciegos y el elefante, cada asociación, cada sector asociativo está palpando una sola parte. Los Movimientos Sociales, las asociaciones y organizaciones sociales están divididos, fraccionados, atomizados. Nos separa una absurda compartimentación estanco de la realidad "por temas". Centramos tanto la atención en nuestro campo específico que la mirada ignora todo lo demás. Pero la realidad es UNA, compleja y confusa sí, pero una sola. Los temas, los campos, las necesidades, los recursos... están absolutamente interrelacionados. Mientras, seguimos trabajando con la mirada fija en nuestro ombligo parti-

cular, sin ver más allá de nuestras narices. Nos divide un desconocimiento mutuo crónico, una falta generalizada de comunicación y diálogo entre asociaciones. Eso alimenta una gran cantidad y variedad de prejuicios y estereotipos recíprocos, de clichés, que se repiten hasta sonar a verdaderos. Nos alejan muchos protagonismos personales, mucha vanidad narcisista, mucha pequeña ambición de poder. Hacemos de nuestras diferencias un obstáculo insalvable para llegar a trabajar junt@s en lo que nos une. No nos vemos, muchas veces, como compañer@s o como aliad@s, desconfiamos l@s un@s de los otr@s. Competimos -hasta para conseguir una subvención- aunque se supone que lo que nos caracteriza es la cooperación. Paulo Freire dice que la tolerancia es la capacidad de entenderse con los afines para enfrentar a los antagónicos. Ahí queda eso.

La historia demuestra tozudamente que los Movimientos Sociales son siempre un motor de cambio y transformación social fundamental. Hay miles de ejemplos: de las primeras sufragistas a la revolución del papel social de la mujer, de un@s poc@s "jipis" a la conciencia ecologista y pacifista en todo el planeta, de las madres locas de Plaza de Mayo a la justicia sin fronteras... También a pequeña escala, en nuestro entorno inmediato, la iniciativa de unas pocas personas consigue cada día cambiar el Mundo. Tenemos una larga historia, hemos acumulado una enorme experiencia, de la que debemos y podemos apren-

* Centro de Recursos para Asociaciones de Cádiz y la Bahía CRAC.

der, y desde la que habremos de construir el futuro. Sin complejos.

Nuestras relaciones con la mayoría de l@s ciudadan@s no funcionan bien. A nuestras actividades siempre acuden las mismas personas, pocas. La gente no asociada tiene muchos prejuicios y reservas ante las asociaciones y colectivos. Creen que son aburridos y sirven de poco. No nos conocen (¿O sí?). Hemos de renovar nuestros métodos y nuestros lenguajes, nuestras actividades, para conectar y comunicarnos con las gentes a las que nos dirigimos, para interesarlas en lo que proponemos, para comprometerlas en nuestros objetivos. De otra forma, nuestras asociaciones y colectivos quedarán reducidos a la condición de grupos testimoniales, incapaces de cambiar el mundo (empezando por ellos mismos).

Y respecto a los recursos, nos quejamos, como siempre, de que son escasos en relación a las necesidades y los problemas que existen, pero lo cierto es que disponemos de subvenciones, información, medios, tecnologías, oportunidades... como nunca en el pasado. Especialmente si comparamos nuestra situación con la de los Movimientos Sociales en los países empobrecidos. El conjunto de las asociaciones y organizaciones sociales disponen de una gran cantidad y calidad de medios para hacer cosas, tienen -aunque a veces parezca que lo ignoren- un enorme poder. Otra cosa es cómo "gestionamos" ese poder, cómo aprovechamos esos recursos, hasta qué punto somos eficaces y eficientes.

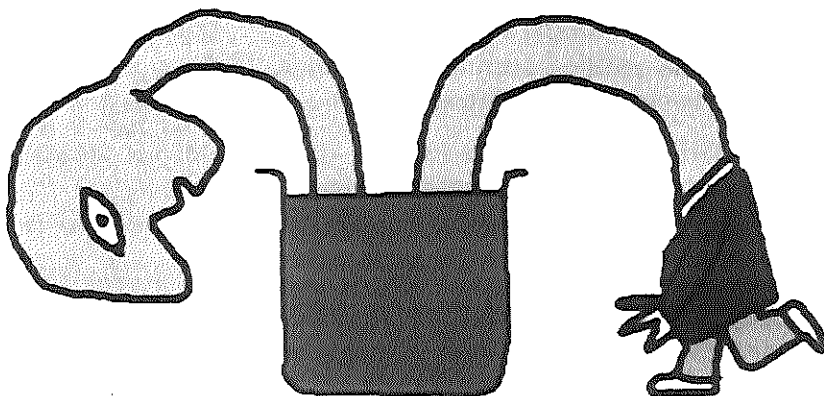
Sufrimos una epidemia generalizada: el Síndrome del Desaliento. A través de los medios de comunicación, de la televisión, de la propaganda y la publicidad embrutecedora, de la política de los hechos, nos han convencido de que las cosas son como son y no hay nada que hacer. Solo resignarse. No sirve de nada intentarlo, participar, movilizarse, comprometerse. Nada va a cambiar. ¿Por qué molestarse? Es mejor quedarse en casa calentitos, tomando una pizza y viendo la tele -nosotros que podemos todavía- a esperar el próximo Huracán Mitch. O mantenerse en las asociaciones, en las organizaciones, pero sin ilusión, sin ganas, sin esperanzas..... tirando. Agachamos las cabezas, tristes, con sensación de impotencia y de culpabilidad ante lo que vemos cada día en los telediarios. Pero la conciencia se aturde rápido. Es cuestión de ejercitarse, hasta perfeccionar el arte.

Estamos presentes en todos los lados, en todos los campos. Allí donde vayamos, en cualquier punto de la geografía, alrededor de algún tema, de alguna necesidad, de algún problema, de algún interés colectivo..... existe un grupo de gente pensando, hablando, haciendo junt@s para mejorar las cosas. Las asociaciones y organizaciones sociales estamos presentes en toda la estructura social: la salud, la educación, la cultura, el trabajo, los derechos sociales y políticos, el medioambiente, el desarrollo....Si estuviéramos conectados formaríamos la mayor y más poderosa red social.

"A través de los medios de comunicación, de la televisión, de la propaganda y la publicidad embrutecedora, de la política de los hechos, nos han convencido de que las cosas son como son y no hay nada que hacer"

Nuestro compromiso con "los más desfavorecidos" (expresión tramposa, eufemismo vacío) es frágil. Se activa de repente cuando hay un desastre natural o provocado, o una masacre que mata a miles de personas en cualquier país empobrecido, pero se va difuminando conforme pasa el tiempo y desaparece cuando miramos más cerca, cuando nos cruzamos con un/a "sin techo" que nos pide para comer, o insultan a un/a negr@, o maltratan a una vecina... Es un fenómeno curioso. Dicen que sólo nos comprometemos cuando el problema nos salpica a la cara. Otros dicen que ni eso, que ahí están las asociaciones de autoayuda, casi vacías para demostrarlo. Que preferimos el fútbol. Que la solidaridad es una moda que se practica a distancia.

Las relaciones de las asociaciones y colectivos sociales con las administraciones públicas, las gestione el partido político que sea, están contaminadas: tentaciones de control, clientelismo, falta de transparencia, corruptelas, dependencia.... y, además, son cada día más complicadas: certificados, registros, normas y reglamentos, papeles, papeles.....multiplicándose sin fin, reproduciéndose hasta agotar al más "pinta", hasta sofocar la iniciativa social. Todo ello rodeado de un pacto de silencio: el que rechiste no sale en la foto de la próxima convocatoria de subvencio-



dossier

nes. El silencio de los corderos. La paz social. Es necesario cambiar radicalmente el modelo de relaciones entre los Movimientos Sociales y la Administración. Cada colectivo por su cuenta, es imposible. Juntos, sí podemos.

La esperanza es un derecho y un deber, como dice Paulo Freire, y hasta tiene su propia pedagogía, como el título de uno de sus últimos libros. El poeta Kavafis nos dice que el viaje a Itaca vale la pena, que mientras se persiguen los sueños ya se tienen un poquito. Otro poeta, Antonio Machado nos avisó de que el camino sólo se hace andando. Clint Eastwood, en una escena de Los "Puentes de Madison", dice algo así: "tuve grandes sueños, muchos de ellos no se cumplieron, pero no me arrepiento de ninguno de ellos." Hemos perdido la esperanza, o nos hemos olvidado de ella y no sabemos cómo transmitírsela, contagiársela a otras personas. Nos avergüenza la utopía, nos parece infantil e ingenua. Hemos de volver a aprender a soñar. Empezando por los sueños pequeñitos, por alimentar esas esperanzas posibles que están a nuestro alcance, para que vayan creciendo.

No hay muchas razones para el optimismo: la realidad social está chungu, las administraciones públicas no llegan a la altura de las necesidades, son lentas y burocráticas, carecen de proyectos para el futuro, al igual que los partidos políticos y los sindicatos, y los Movimientos Sociales. Faltan ideas y decisión. Falta voluntad, faltan ganas. Las tendencias mayoritarias de nuestra sociedad, las corrientes de opinión, los valores dominantes, van en otra dirección: más consumo, más competencia, más mercado, ¡qué gane el más fuerte!. Asociarse, agruparse, organizarse, es como correr contra el viento y golpearse un día y otro la cabeza contra el muro de la desconfianza, el desinterés, los prejuicios, la burocracia, las presiones políticas... Total: más frustración, más resignación más desaliento, más quedarse en casa. Hasta que llegue la dulce conformidad. Dice una canción de Pedro

Guerra, que en tiempos como estos "cada uno debe cantar la canción que se sabe, y si no tararearla". Eso al menos: no resignarse a la mediocridad dominante, por respeto a un@mism@, por no perder la dignidad y la decencia, por tod@s, porque sólo nos sabemos esa canción, la de la solidaridad y el apoyo mutuo, la de la lucha por cambiar las cosas y compartirlas con l@s demás, y hemos de cantarla o reventar. Movimientos Sociales contra la resignación social.

La voz corre por todo el Mundo, la marea se extiende, los colectivos y grupos se multiplican y encuentran la forma -cualquiera vale- para conectarse y coordinar sus acciones. Cada día más, vemos campañas organizadas y animadas por docenas de asociaciones y ONGs de todos los continentes, junto a cada gran foro gubernamental (Pekín, Río, Estambul, etc.) surge un gran foro de organizaciones sociales venidas de aquí y de allí: dialogando, expresándose juntas, coordinando sus acciones, presionando a los más poderosos. Internet echa humo, con las redes internacionales que nacen cada día: para coordinar la solidaridad con Centroamérica, para pedir el procesamiento de Pinochet, para combatir la explotación infantil... El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional ("*instituciones políticamente nada sospechosas*") reconocen la eficacia y la eficiencia de las ONGs por encima de la cooperación intergubernamental..... Algo está pasando.

La inmensa mayoría de las asociaciones y colectivos cuentan con poc@s o muy poc@s miembr@s activ@s. Aunque algunas puedan tener much@s soci@s de cuota, son muy pocas las personas que trabajan día tras día. Hay una profunda crisis de participación en el movimiento asociativo. Las grandes asociaciones y ONGs han profesionalizado a sus cuadros técnicos y gestores, para garantizar la continuidad y la eficacia de su acción. Pero eso no está al alcance de muchas asociaciones, plantea un fuerte riesgo de burocratización y, sobre todo, no

resuelve la cuestión de la participación. No hay otra alternativa: inventar nuevas formas de participación. Probar, equivocarse, pero nunca renunciar a ella. Ese día se acabaron los Movimientos Sociales. Y la democracia.

En muchas asociaciones, especialistas de la solidaridad, parece que lo que nos mantiene unid@s no es tanto el compromiso con una causa o un sector concreto, sino el refuerzo de nuestra propia autoestima o nuestras relaciones de amistad con l@s compañer@s, o el prestigio social de ser solidari@, o la inercia, o la expectativa de conseguir subvenciones para hacer actividades, o la necesidad de encontrar recursos para pagar la nómina del personal contratado.... porque si estuviéramos tan comprometid@s con el cambio social, empezariamos por revisar nuestra eficacia, la utilidad real de lo que hacemos, para/con la gente que lo hacemos, y tendríamos que cambiar muchas cosas en nuestra actuación y nuestra forma de organizarnos y cooperar entre nosotr@s, que están en abierta contradicción con lo que decimos querer. Si pretendemos transformar la realidad hemos de empezar por nuestras propias asociaciones.

Los Movimientos Sociales sobrevivirán siempre, pase lo que pase. Si no somos capaces de aprovechar este momento, de renovar nuestras asociaciones y colectivos, vendrán otras personas, que se lo montarán de otra manera. Pero la iniciativa social siempre encuentra nuevas formas de expresarse. O nos ponemos las pilas o la historia nos dejará atrás. Ese es el juego.

Las condiciones necesarias para cambiar las cosas son tres: Querer, Saber y Poder. Respecto al Poder, si unimos nuestras fuerzas tendremos mucho más. En cuanto al Saber, en nuestra historia, en nuestra experiencia, en nuestra creatividad... están todas las claves. Pero es imprescindible QUERER. Querer cambiar las cosas (empezando por nosotr@s mism@s) y querer hacerlo con l@s otr@s (empezando por l@s más cercan@s).

EDUCACIÓN POPULAR Y LA IAP: PROPUESTAS DESAFIANTES PARA EUROPA

Marc P. Lammerink *

El autor nos describe dos experiencias en dos marcos tan distintos como Europa y América Latina. Nos hace ver los puntos de coincidencia a realizar en dos espacios tan diferentes desde un nuevo enfoque de los movimientos sociales y la educación popular. Nos resalta los rasgos comunes entre la metodología de la Investigación -Acción Participativa y la Educación Popular.

En los últimos años a nivel político-económico toda Europa está en una fase de globalización dirigida por la Unión Económica Europea. Al mismo tiempo y como reacción contraria es interesante observar el surgimiento de movimientos en dirección a la regionalización, a las expresiones culturales locales y a las expresiones políticas regionales. Si a nivel global por parte de la Unión Económica Europea (UEE) no hay atención para la identidad regional, esto puede convertirse en una bomba de tiempo. Se hace urgente aunar esfuerzos a nivel regional en miras a cambios sociales y al involucramiento en los procesos de toma de decisiones a nivel global, revalorando las expresiones culturales locales.

En este gran desafío organizaciones europeas involucradas en la Educación de Adultos y Desarrollo podrían aportar mucho. Sin embargo, para poder jugar un papel útil su metodología de trabajo tiene que desarrollarse más. En este caso considero que la metodología de Educación Popular, que se ha desarrollado en América Latina, puede dar pistas de aprendizaje para revalorar la metodología y las políticas de Educación de Adultos en Europa.

Antes de entrar en esta discusión quiero presentar algunas pistas históricas de las décadas pasadas en unos de

los países europeos, relacionadas con el desarrollo del Estado de bienestar social, los movimientos sociales y la Educación de Adultos.

Movimientos sociales durante las últimas décadas: el caso de Holanda

Los cambios culturales y políticos de los años sesenta se caracterizaron por "la fuerte vivencia de la política como teatro (1968), y su palabrería sobre voluntad y conciencia; el feminismo con su eslogan '*lo personal es político*'; el nuevo interés por el psicoanálisis, con su redescubrimiento de las raíces inconscientes de la subjetividad" (1).

Surgieron nuevas formas de movimientos sociales (2) para los problemas sociales de esa época, por ejemplo, en relación con el entorno residencial y vital, respecto a la posición de la mujer y de la familia, respecto a problemas en la enseñanza y en la educación no formal, con motivo de los abusos que se daban en los servicios sociales (psíquicos) y como reacción a los retrocesos en el Tercer Mundo. Ejemplos muy claros los refleja la sociedad holandesa de esa época: el movimiento ambiental, los movimientos urbanos, los movimientos feministas (en sus distintas formas), los movi-

mientos de jóvenes, y el movimiento de homosexuales (3).

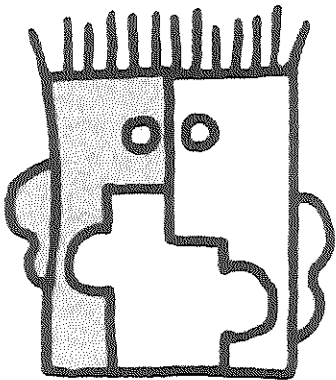
Debido a las acciones de estos movimientos sociales fueron incluidos en la agenda social: el Estado, las autoridades y la democracia, el Tercer Mundo, la paz, el medio ambiente, el trabajo y el tiempo libre, y la emancipación (4).

Todos estos movimientos sociales se caracterizaron por un deseo de involucrarse activamente en los procesos de toma de decisiones, y al mismo tiempo por una postura antiautoritaria (5). Se dio menos énfasis a la organización formal y más en el simbolismo y en los vínculos normativos comunes. '*¡Declarate dueño de tu propio cuerpo, estómago, casa, barrio, fábrica y escuela y actúa después!*', era el lema. Los movimientos sociales criticaron así de forma indirecta la manera centralizada en que estaban organizados los intereses sociales y culturales.

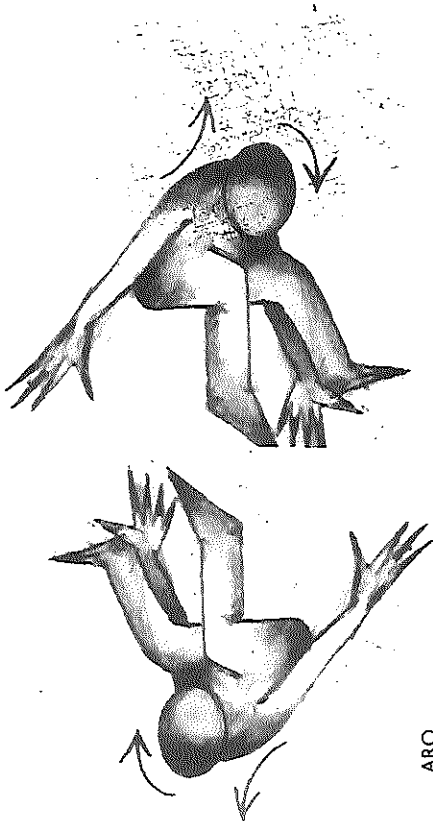
Gorz escribió que los movimientos son la negación del orden, del poder y del sistema social en base al derecho inatacable de cada persona a su propia vida (6). Se prestó mucha atención a otros valores -concientización e innovación cultural- y el pensamiento fue transformador. Los movimientos eran culturales y políticos y por lo tanto, amenazadores para las autoridades y el orden existente. Beck afirmó:

"Cada movimiento social es un movimiento de emancipación. Supone un ataque al statu quo y establece nuevas normas. Por consiguiente, en el caso de los movimientos sociales no sólo se trata de intereses, que están en peligro y que se deben defender. También se trata de deseos, ideas y perspectivas por una sociedad 'más justa'." (7)

* Científico social y director de FMD Consultores (Forestry Manpower Development) en Haarlem, Holanda.



“Los movimientos sociales se caracterizaron por un deseo de involucrarse activamente en los procesos de toma de decisiones y por tomas de postura antiautoritarias”



ARO

Dentro de estos movimientos sociales se desarrollaron también formas de acción educativa que fueron ejecutadas en un inicio por educadores populares no profesionales. El cruce directo con los movimientos sociales influyó en el debate sobre nuevas orientaciones teórico/prácticas, y abrieron campo a orientaciones de educación popular (Freire, Negt, Basaglia, Fox Piven, Cockburn).

El análisis del funcionamiento (opresor) del Estado y de sus aparatos, la enseñanza, la familia etc. tomó una nueva dimensión (Althusser, Gramsci, Baudelot, Castells, Rubin y otros).

Sin embargo, al pasar los años, el trabajo educativo se centró cada vez más en una práctica partidista, directamente involucrada en las contradicciones político-sociales, produciendo una confusión entre el trabajo educativo popular y la política.

Ataque al Estado del bienestar social y a sus servicios

La ampliación sistemática del paquete de asistencia y servicios llevada a cabo por las autoridades a finales de los años sesenta y a principios de los años setenta fue un reflejo de la ideología dominante en Holanda en cuanto al papel del Estado como Estado del bienestar social (8). Sin embargo, el bienestar y la felicidad no aumentaron en los años setenta; la opresión y la marginalización no parecieron disminuir. El trabajo social y educativo con todos sus trabajadores, creaba dependencia en la gente. Cuanto más servicios, más problemas.

Durante esos años las críticas al Estado del bienestar social y a la educación se formularon principalmente en el seno de la izquierda. Se desarrollaron las llamadas prácticas alternativas, en parte, dentro de los métodos existentes y en parte al lado o en contra de los mismos. Ahí surgieron también las prácticas de educación popular.

El estancamiento económico de los años ochenta causó una ruptura ideológica (9). El predominio de la ideología del Estado del bienestar social quedó en entredicho y fue sustituida por la ideología del llamado ‘Estado emprendedor’ (10). Esa ideología estatal se basa en la idea de que el crecimen-

to económico facilita los medios para solucionar los problemas sociales fundamentales. Para conseguir eso, el Estado emprendedor da más espacio a los empresarios económicos y lleva a cabo una política de recortes, descentralización y de delegación de poderes de los servicios de trabajo educativo y social con graves consecuencias para el entorno residencial y vital (11).

Las críticas mismas de la izquierda constituyeron una buena excusa para la política de recortes de los políticos neo-liberales y confesionales que siempre habían condenado un ‘exceso de Estado’ (leer: Estado del bienestar social) echándole la culpa al Estado de la crisis económica de entonces.

El politólogo holandés Stuurman señaló lo siguiente: “La derecha intenta llegar a un consenso social, en el que se tiende a negar el derecho de la gente a cierta protección por parte del Estado contra la ‘anarquía’ de la crisis capitalista” (12). En otras palabras estaba en peligro cierto nivel de seguridad social como resultado de una lucha de más de sesenta años (13), que a partir de ese momento empezaba a sufrir una presión fuerte. El problema social se redujo al problema de la llamada ‘pobreza nueva’, y la política social se convirtió en una especie de beneficencia nueva.

La situación antes descrita atentaba contra las ‘nuevas formas de movimientos sociales’ y tenía consecuencias graves por las prácticas educativas que se habían desarrollado, muchas de estas ya dejaron de existir. Una de las consecuencias en Holanda fue una dispersión social, al igual que un aumento de la represión policial. En algunos países de Europa los problemas con jóvenes y minorías raciales fueron reprimidos con violencia creciente por parte de la policía.

Los temas que en los años setenta e inicio de los ochenta formaron parte de los pensamientos progresistas, como decir, la emancipación, la capacidad de defenderse, la auto-organización, la politización, parecen ahora despojados en gran parte de sus connotaciones progresistas y asimilados o integrados en la ideología conservadora del Estado emprendedor y su sucesor en Holanda el llamado ‘modelo polder’.

En los años noventa los servicios

de educación de adultos se incorporaron al pragmatismo, se dirigieron a lo actual, lo inmediatamente relevante en el día a día y a lo viable.

Estas tendencias se han aumentado en los últimos años, y en Holanda ahora se puede hablar de una crisis del trabajo de educación de adultos tanto a nivel político como a nivel ético. Esto ha surgido desde la definición de los objetivos de la educación de adultos como de su orientación política.

En la educación de adultos de ahora, en la mayoría de los casos, el mundo actual, las experiencias, las necesidades y exigencias reales de un grupo o sector social **no** forman el punto de partida de un proceso de aprendizaje.

En la educación de adultos, por lo menos en la práctica en Holanda, se observan pocos procesos de análisis colectivo, donde el grupo socializa los conocimientos existentes y desarrolla nuevos conocimientos.

Muchas veces no se puede en una forma sistemática someter a prueba la utilidad de los nuevos conocimientos, acciones necesarias para que se consoliden estos. Se estimula poco el surgimiento de nuevas 'prácticas' orientadas verdaderamente al mejoramiento y al cambio social.

Durante los años ochenta hubo posibilidades de trabajar la educación de adultos desde una perspectiva político-cultural.

Ahora la panorámica de la educación de adultos en Holanda (y de Europa?) orienta más sus esfuerzos a la educación para la economía. Ahora y como parte de la globalización se trata de educación para la comercialización para fortalecer las posibilidades económicas individuales. Los principios que dirigen esta educación son en gran parte político-económico, lo que genera un conocimiento funcional. Este no va orientado de ninguna manera al empoderamiento o la atención a la solidaridad y la organización.

Así vemos como los esfuerzos orientados al desarrollo económico y tecnológico encuentran un término correlativo en dominar también las dimensiones sociales y culturales de la sociedad.

En los últimos años toda Europa está en una fase de globalización a nivel político económico dirigida por la

Unión Económica Europea y con su máxima expresión con la llegada del 'eurodólar' como moneda común para todos los paisanos Europeos aliados. Sin embargo, en el seno de la euforia de los políticos y los banqueros, se puede identificar evidentemente un movimiento en dirección opuesta moviéndose a la regionalización, a las expresiones culturales locales, pero también a las expresiones políticas regionales.

“Cada movimiento social es un movimiento de emancipación. Supone un ataque al statu quo y establece nuevas normas”

En todos los debates a nivel macro se ve claramente que hay muy poca sensibilidad por este fenómeno por parte del 'circo político europeo'. Al mismo tiempo en la población de Europa hay una resistencia a nivel socio-cultural y esta se regionaliza más. Las expresiones se dan en todos los países de Europa, por ejemplo en la revalorización de las lenguas regionales en la educación y la radio, en discusiones sobre dialectos. Posiblemente en todos los países existen estos movimientos que dan más atención a sus valores regionales /culturales.

Como dijera al inicio, a nivel global la UEE no da atención a la identidad regional y esto puede acarrear graves consecuencias. En algunos países de Europa (aliados o no-aliados) está más pronunciada con el ejemplo más dramático en la actualidad en Yugoslavia. Sin embargo, también otros países como España, me parece, muestran señales preocupantes.

Cambios sociales en Europa y educación popular

En miras al siglo veintiuno se hace necesario proponer una nueva base o refundamentación a la educación de adultos en Europa. Se hace urgente

renovar la base ideológica y la reformulación metodológica tanto a nivel pedagógico como a nivel político. Se necesita apoyar la renovación de los movimientos de bases en nuestro campo de influencia para compartir un concepto nuevo de la educación popular.

Los movimientos de base exigen una participación más activa y concienciada en los cambios sociales globales. Los educadores populares podrían apoyar y reforzar estas iniciativas locales y nuevamente tratar de fomentar la acción de cambio social 'desde abajo'. Se trata de revalorar lo local, sin olvidar lo global.

La gente posee conocimientos valiosos para solucionar problemas. Estos conocimientos están muy adaptados a las circunstancias locales, al contexto y a la cultura local. Mediante el descubrimiento de la conexión específica entre causa y consecuencia de este conocimiento se desarrolla una teoría local. Esta teoría aumenta la posibilidad de llevar a cabo cambios en una situación determinada. Aunque esta teoría local frecuentemente no encaja en el conocimiento científico global, no por ello es menos significativa (14).

El ser consciente del valor del conocimiento local o autóctono (sin olvidar los procesos globales) tiene consecuencias para el papel del educador e investigador y la manera de educar/investigar. La metodología se basa en sistematizar colectivamente el conocimiento existente para reforzar el conocimiento auténtico. Esta se basa totalmente en iniciativas locales que se orientan hacia las necesidades y posibilidades de los mismos involucrados. En este tipo de educación e investigación los involucrados son 'sujetos activos' y no 'pasivos'.

Las distintas experiencias con la Investigación-Acción y la Educación Popular concretizan cada vez más la participación y el reforzamiento del conocimiento y de las teorías locales.

Es importante tomar en cuenta que cada lugar, situación y experiencia exigen un planteamiento específico, aunque se usen los mismos pasos metodológicos. La respuesta a la pregunta de cómo se puede 'multiplicar' a gran escala la pequeña escala y la orientación local sin incurrir en la estandarización

dossier

del método y de los contenidos, se encuentra en gran parte en un buen dominio y en una aplicación creativa consecuente de la metodología de la Educación Popular y la Investigación-Acción Participativa.

La metodología de la Educación Popular se entiende como un planeamiento alternativo de educación encaminado a apoyar transformaciones sociales en la sociedad. Por tanto la Educación Popular al igual que la Investigación-Acción Participativa (IAP) como se han desarrollado en América Latina podrían dar pistas de aprendizaje para revalorar las metodologías y las políticas de educación de adultos en Europa.

Las metas de la Educación Popular son fomentar la participación activa de la población en el cumplimiento de sus propias necesidades directas; estimular un proceso de (auto)organización; revalorar críticamente la propia historia local y las tradiciones culturales (populares); registrar las formas de conocimiento autóctono y desarrollar nuevos conocimientos combinándolos con el conocimiento institucional/global.

La práctica de la educación de adultos en Europa está muy lejos de esta concepción de la Educación Popular.

Aprendizajes en América Latina que pueden aportar

Dentro de mi experiencia en América Latina y en la tradición Centroamericana, los proyectos de Educación Popular se caracterizan por una coordinación local, la pequeña escala y el carácter horizontal y recíproco de las relaciones entre los involucrados. Ocupa un lugar central la actividad práctico-crítica de la gente como sujeto de su propia historia, organización y desarrollo. Por regla general y como parte del proceso, aumenta la resistencia, la combatividad y la autodeterminación de los involucrados.

El proceso de aprendizaje en la Educación Popular persigue la acción enfocada al empoderamiento, donde la solidaridad y la organización son importantes. O como dice Jara, "la educación popular es la dimensión educativa de la acción política".

La Educación Popular se basa en un

proceso de aprendizaje relajado, multi-forme, estratificado y compuesto que rechaza el verticalismo. Contribuye a la toma de conciencia de los individuos sobre las estructuras viejas y nuevas, sobre el desarrollo de relaciones sociales democráticas y cooperativas, y sobre el reforzamiento de nuevas prácticas.

Los principios metodológicos de la Educación Popular han resultado útiles no sólo para la educación básica con 'grupos marginalizados', sino también como metodología para la estructuración de los procesos de aprendizaje a nivel de formación profesional, enseñanza universitaria y enseñanza post-académica. Esto, lo he podido demostrar en mi propia práctica educativa, tanto en América Latina como en países de África y Holanda (15).

El buen manejo de la metodología de la Educación Popular permite que los procesos de aprendizaje de acción-reflexión-acción transcurran de forma estructurada. Este proceso se puede comparar con el movimiento de una espiral con sus respectivas fases de 'diagnóstico', 'conceptualización', 'experimentación' e 'integración en nuevas prácticas'. Estas fases conducen a una acción que cambia, mejora y renueva donde la participación es un medio y un fin en sí.

Esencial es el cambio de enfoque con respecto al aprendizaje (16). El aprendizaje se concibe como un proceso dinámico pero no necesariamente acumulativo, un proceso de descubri-

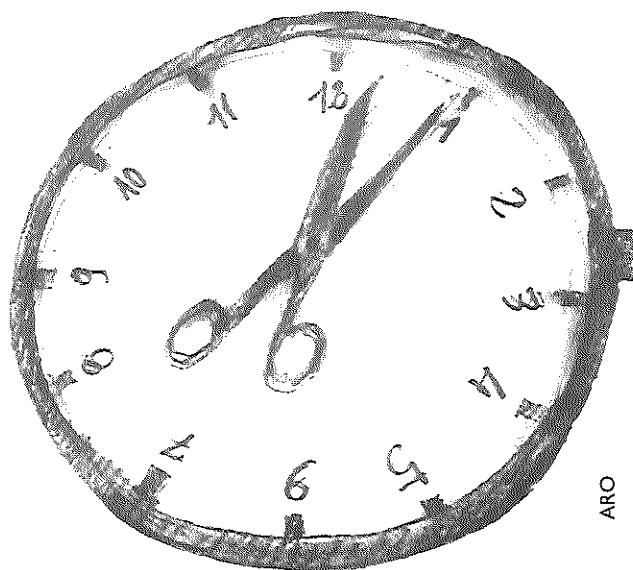
miento, una orientación dirigida a la comprensión en la que el educando desempeña un papel activo. Esto supone que el planteamiento de aprender a maximizar debe ser diferenciado y enfocado hacia el individuo. La idea central es la relación con las experiencias.

Se da más importancia a 'cómo aprender', a la comprensión de conceptos y principios que a la transmisión de conocimientos ya establecidos. El objetivo tradicional del aprendizaje que consiste en orientar la conducta, en Educación Popular va dirigido a desarrollar las competencias de la acción de los educandos. Esto quiere decir: aumentar la conciencia, los conocimientos y las capacidades para actuar.

La atención se desplaza del aprendizaje como proceso individual al aprendizaje como proceso colectivo. El aprender se transforma en el investigar. El cometido de la enseñanza es enseñar este proceso de reflexión y acción, distancia y proximidad, de tal manera que estimula el 'aprender'.

En este proceso también se ve clara la importancia de 'desaprender', tanto para los participantes como para los educadores. En cuanto a esto Shrivastava escribe: "Se ha observado una y otra vez que los participantes necesitan una oportunidad de desaprender primero y luego reaprender" (17).

La semejanza entre Educación Popular e Investigación-Acción Participativa es grande sobre todo cuando ambas se entienden como un proceso



ARO

en el que la adquisición de conocimiento está ligada continuamente a la acción y en el que la investigación y la educación están unidas de forma inseparable (18). Esto es concretamente el caso en la tradición de la Investigación-Acción Participativa (IAP) en Latinoamérica, donde la transformación progresiva de los procesos investigativos ocupa un lugar central en un bien común.

El proceso de 'Investigación-Acción Participativa' exige la familiarización con la población o con la organización social; la formación del equipo investigador; la selección de la problemática a investigar; el análisis y la profundización; la discusión y la experimentación de opciones nuevas; la devolución de la información a los involucrados y la divulgación de los nuevos conocimientos. Además, se deben dar 'herramientas' a los investigados para que puedan investigar en el futuro de forma independiente los nuevos problemas que necesitan ser investigados. En la Investigación-Acción Participativa (IAP) también se presta mucha atención a la revaloración crítica de la historia local y de los valores culturales populares.

Jara escribe: "La investigación-acción participativa debe ser un trabajo auténticamente educativo, insertado en una praxis social." Debe dirigirse a la gente como sujetos capaces de enfrentar su problemática de forma organizada y colectiva (19).

Dos metodologías que se unen: la IAP y la Educación Popular

La Investigación-Acción Participativa y la Educación Popular presentan muchos rasgos comunes. Ambas buscan un vínculo fuerte entre teoría y práctica e intentan responder a las necesidades concretas de un grupo, sector social o comunidad.

Ambas intentan reforzar los grupos de base en pro de acciones transformadoras (20).

En ambos casos se trata de procesos continuos que no se pueden desvincular de la práctica diaria de estos grupos. Para aumentar la participación de los involucrados en ambas se elimina en la medida de lo posible la distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación y/o de la enseñanza. En ambas se estructuran los procesos

siguiendo un orden lógico y el diálogo entre el investigador-educador y los investigados- participantes ocupa un lugar central.

Es impensable un proceso de investigación participativa si no conlleva una dimensión de aprendizaje. El proceso de educación popular no puede existir sin la dimensión investigativa inherente. Ambas parten de los conocimientos y experiencias de los participantes, basados en los valores y expresiones culturales de la clase a la que ellos pertenecen. Ambas se conciben como un proceso de descubrimiento, creación y recreación del conocimiento.

De esta manera, se le da a la dimensión participativa una interpretación nueva. No se trata de la participación de los investigados en el programa de investigación sino de la participación del investigador o del programa de investigación en el proceso de empoderamiento y de organización de los investigados. Se trata de la participación activa de los investigados en su propia búsqueda del desarrollo social (21).

El aspecto político de la participación es el empoderamiento, y el aspecto educativo de la participación resulta del mayor control en el proceso de investigación.

Así, un proceso de acción orientado al empoderamiento, al que contribuye también la Investigación-Acción Participativa, supone un desplazamiento de poder de ambas partes: los investigadores y los investigados.

La Educación Popular se considera como la dimensión educativa de la acción orientada hacia el empoderamiento y la Investigación-Acción Participativa como la dimensión investigativa de la misma. La forma de mirar es distinta pero el proceso en forma de espiral al que se aspira es igual.

La Investigación-Acción Participativa y la Educación Popular merecen ocupar un lugar central en la práctica social y para convertirse en una filosofía y un estilo de trabajar con la gente. Son metodologías para los involucrados y para el investigador encaminada al 'empoderamiento' de la gente para poder cambiar una situación en su propio beneficio. En estas metodologías convergen las opiniones sobre investigación, sobre acción social, sobre desarrollo personal y sobre aprendizaje. Se

"El problema social se redujo al problema de la llamada "pobreza nueva", y la política social se convirtió en una especie de beneficencia nueva"



"Las metas de la Educación Popular son fomentar la participación activa de la población en el cumplimiento de sus propias necesidades directas"

dossier

trata cada vez menos de llevar a cabo o una investigación, o una capacitación o una acción (22).

Basándose en esta filosofía es un reto responder a las necesidades y desafíos de la gente para fortalecer la capacidad crítica, propositiva y de ejecución de los movimientos sociales y los sectores populares desde sus regiones y para ganar espacios de incidencia en la vida social y política de Europa, transformándola en una Europa humana y sostenible (23).

Notas

Texto originalmente preparado para el seminario Internacional "Educación popular y cooperación al desarrollo ante el siglo XXI", celebrado en Cádiz, del 30 de octubre al 2 de noviembre de 1997.

(1) Hall (**The Manifesto por new times**, London, 1989) los denomina momentos clave en la transición a nuevos tiempos.

(2) En la bibliografía sobre el tema de movimiento social circulan muchas definiciones, de las cuales daré a continuación algunos ejemplos. El escritor Heberle define un movimiento social como formas no institucionalizadas de esfuerzos colectivos para cambiar las relaciones sociales o para crear un orden social totalmente nuevo. Wilkinson lo describe como esfuerzos colectivos deliberados para fomentar cualquier tipo de cambio. Castells define los movimientos sociales como un medio de combate de los grupos de base encaminado a la transformación del sistema.

(3) Estos últimos movimientos apuntaban en primer lugar a una crisis de la familia y de la escuela, en la que finalmente de lo que se trataba era de la reproducción de las relaciones de poder existentes. En los patrones de relación salió a la luz el aspecto del poder y de la dominación y quedó claro que la inserción en el sistema social implicaba la subordinación y el sometimiento del individuo insertado. La ruptura con las relaciones de poder y las formas de convivencia tradicionales condujo a experimentar nuevas formas artísticas, intelectuales, sociales y sexuales, encontrando su reflejo político en el movimiento de democratización.

En el movimiento feminista, que se desarrolló masivamente desde los años ochenta, las mujeres (y también algunos hombres) lucharon por la emancipación, no sólo en el sentido de una justicia mayor, sino también de liberación de las estructuras y de las relaciones paralizadoras determinadas por la 'cultura masculina'. Como ideal las mujeres propusieron una subjetividad femenina propia que estaba en contraposición con la

'supremacía' masculina, tanto en las prácticas sexuales como en otras funciones de la producción y la reproducción social. El feminismo y el movimiento de homosexuales "(...) tuvieron un efecto desestabilizador en todo lo que una vez se consideró estable en el universo teórico de izquierdas", así afirma Hall (1989)

(4) Reckman, P., R. van Roon, 1983, **Leren is ageren - de leerwerkwijze ITP**, Baarn, pag. 25 y 31

(5) Kraemer, P.E., M.P. Lammerink, 1984, "Andragogisch handelen exit?", en: M. Lunenberg, J. Nauta (edit.), **Ontdekkingsreis in agogisch labyrint - een verslag van twaalf andragologen**, Amsterdam, pag. 22

(6) Gorz, A., 1978, **Afscheid van het proletariaat**, Amsterdam

(7) Wolfgang Beck en su introducción en la Universidad Libre de Amsterdam el 30 de noviembre de 1978.

"La educación popular es la dimensión educativa de la acción política"

(8) Veen, R. van der, 1989, "Het ondernemende opbouwwerk - De valkuil van het pragmatisme", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.4, pag. 325

(9) Defino 'ruptura' como: momentos en los que se rompe con los razonamientos antiguos, se sustituyen los sistemas conceptuales más antiguos y se reagrupan elementos viejos y nuevos en torno a hipótesis y temas nuevos.

(10) Era el resultado de la doctrina liberal clásica, según la cual el bienestar general sólo podía ser llevado a cabo por individuos, que actuasen a partir de un aislamiento enfocado al rendimiento y que persiguiesen sus intereses con un mínimo de intervención estatal ('la libertad a costa de la igualdad'). Hall, 1991: 161

(11) Veen, R. van der, 1989, "Het ondernemende opbouwwerk - De valkuil van het pragmatisme", in: **Tijdschrift voor Agologie**, no.4, pag. 326

(12) Stuurman, S., 1981, "Het subject, de vrijheid en de staat", in: **Tijdschrift Marge**, no.1, pag. 5

(13) La palabra 'lucha' se utiliza a lo largo de este texto varias veces en sentido figurado como una denominación general para todo tipo de conflictos, choques, oposición política, contradicciones y tomas de posición. Esta utilización de lucha se puede comparar con el significado tal y como se utiliza, por ejemplo, en la lucha contra la pobreza y una organización luchadora.

(14) Fals Borda ya llamó la atención con respecto a eso en varias publicaciones ya mencionadas, al igual que recientemente Elden y Levin. Vease: Whyte, W.F., (ed.), 1991, **Participatory action research**, London, pag. 138

(15) Lammerink, M.P., 1986, "Educación popular como metodología en la formación de trabajadores sociales - una experiencia en Nicaragua", en: **CELATS, Ponencias del XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social**, Nuevos Cuadernos no.13, Lima

Lammerink, M.P., 1989, **Universidad y educación popular en Nicaragua**, Cuadernos del CESO, Den Haag

Lammerink, M.P., 1989c, "Pescadores y estudiantes aprenden juntos", en: **Serviço Social & Sociedade**, Ano X, no.29, Sao Paulo

Lammerink, M.P., Prinsen, G., 1995, "Herramientas participativas para reforzar las iniciativas locales", en: **Bosques, Arboles y Comunidades Rurales**, Revista no. 25, Quito

(16) Lammerink, M.P., 1995, **Aprendiendo juntos, vivencias en Investigación participativa**, Vanguardia, Managua, Nicaragua, pag. 293

(17) Shrivastava, O., 1982, "Participatory training some philosophical and methodological dimensions", in: **Adult Education and Development**, No.32, pag. 17

(18) Lammerink, M.P., 1995, **Aprendiendo juntos, vivencias en Investigación participativa**, Vanguardia, Managua, Nicaragua, pag. 299

(19) Jara, O., 1984, "La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa y en la educación popular", Costa Rica, in: **CEAAL, Ponencias para el III seminario latinoamericano de investigación participativa**, Tomo I, Chile, pag. 3

(20) Ejemplos interesantes durante el octavo Congreso Mundial de IAP 'Convergencia en Conocimiento, Espacio y Tiempo' en Cartagena, Colombia, Junio 1 al 5 de 1997.

Vease: Fals Borda, O.(1998). "People's participation - Challenges ahead"

(21) Lammerink, M.P. (1998). "Community managed water supply: experiences from participatory action research in Kenya, Cameroon, Nepal, Pakistan, Guatemala and Colombia", in: **Community Development Journal**, Vol. 33, no.4, pag. 351.

(22) Fals Borda, O., Muh. A. Rahman (ed.), 1991, **Action and knowledge - breaking the monopoly with participatory action-research**, London, pag. 16

(23) Ejemplos interesantes fueron presentados durante el 'Seminario Internacional sobre Investigación Acción Participativa Aplicada a Empresas Cooperativas' de 10 a 12 Diciembre 1998. Véase la revista **Cooperativismo e Economía Social** de la Universidad de Vigo, España.

EL APORTE DE LA SISTEMATIZACIÓN A LA RENOVACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Oscar Jara H. *

“...el nuevo escenario de este fin de siglo ha puesto en cuestión las prácticas y las concepciones teóricas de los movimientos sociales y las ciencias sociales latinoamericanas. Nos enfrentamos a nuevas preguntas y a desafíos inéditos. Es un momento histórico privilegiado para la creación, pero las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada. Lamentablemente no hemos acumulado aún los aprendizajes necesarios contenidos en esas experiencias.

La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy —más que nunca— puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular...”

Con estas afirmaciones, presentábamos en 1994 (1) el reto más importante que debía enfrentar nuestra propuesta teórica y práctica de sistematización, la cual había surgido de un rico intercambio de experiencias y de reflexiones con amigos y amigos de varios países latinoamericanos con quienes nos encontrábamos en la misma búsqueda.

Hoy, en este nuevo encuentro latinoamericano (2), podemos afirmar que la sistematización de las experiencias está comenzando a dejar de ser tarea pendiente; que la labor insistente de muchas personas e instituciones, entre las que se cuentan los esfuerzos del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL, el Programa Regional de

Formación Metodológica de ALFORJA, el Taller Permanente de Sistematización del Perú, y varios otros, está sembrando inquietudes y posibilidades que ya comienzan a dar frutos.

Cuanto más personas, en más lugares, avancemos en la puesta en práctica de procesos de sistematización, de las formas más diversas - incluyendo las aún inimaginables- más elementos tendremos para respondernos las preguntas actuales, y más incentivos tendremos para ahondar en la reflexión teórica y en la elaboración de propuestas de futuro.

Entre las experiencias más importantes que requieren ser sistematizadas, se encuentran los procesos educativos y organizativos de carácter popular (3) surgidos al calor de las

dinámicas económicas, sociales y políticas que han marcado nuestro continente en las dos últimas décadas.

Recientemente, por ejemplo, se ha planteado la vital importancia de elaborar una reflexión conceptual y metodológica sobre ciudadanía y educación ciudadana, a partir de la sistematización de experiencias relevantes: La experiencia por el plebiscito en Chile; la campaña por la democratización en Paraguay; la afirmación de la paz en Colombia; las campañas por los derechos de las mujeres en prácticamente todos los países; la sensibilización frente a la problemática indígena en México y Ecuador; la apropiación de los acuerdos de paz en El Salvador y Guatemala; la campaña contra el hambre en Brasil y tantas otras experiencias de educación y participación ciudadana.(4)

Asimismo, se plantea la necesidad de sistematizar experiencias de construcción de movimientos sociales y políticos amplios, para rescatar lo innovador de sus formas y métodos de organización e identificar nuevas maneras de pensar y hacer la política, así como de construir propuestas alternativas desde la perspectiva popular. Experiencias significativas como la de los Sin Tierra de Brasil, las Comunidades en Resistencia de Guatemala, el Movimiento Indígena Zapatista en Chiapas, son una clara muestra de las potencialidades que se encuentran en la práctica social de nuestro continente, cuyas enseñanzas urge procesar y compartir.(5)

En ese marco, quisiera referirme en forma breve a una experiencia apoyada recientemente por la Coor-

* Educador Popular y Sociológico. Coordinador Regional de la red Alforja en México y Centroamérica.

dossier

“Es un momento histórico privilegiado para la creación, pero las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada”



“El principal reto metodológico lo constituyó el hecho que la mayoría de promotores, sistematizadores, técnicos intermedios, aprendieron a conocer el método al mismo tiempo que lo fueron aplicando”

dinación ALFORJA en Guatemala:

La sistematización de la experiencia educativa y organizativa de las poblaciones desarraigadas de Guatemala (6)

Esta experiencia, proceso inédito en el ámbito educativo centroamericano, se llevó a cabo a nivel nacional en Guatemala, durante los meses de setiembre 1995 a octubre 1996.

En las décadas pasadas, producto de la situación de represión que se vivía en el país, cientos de miles de personas, principalmente comunidades indígenas mayas, tuvieron que migrar forzosamente de los lugares donde vivían. Así, tuvieron que buscar otras formas de sobrevivencia, sea como personas refugiadas en otros países, o como personas desplazadas al interior de Guatemala.

En esas circunstancias de desarraigo, las poblaciones crearon espacios y modalidades educativas que respondieran a sus necesidades y a las condiciones que estaban enfrentando. Estos espacios y modalidades, a su vez, les permitieron desarrollar capacidades y posibilidades para el futuro.

Por todo ello, valorando lo significativo de estas experiencias, a partir de los **Acuerdos de Paz (7)** y en el marco del mandato de la Unesco, se decidió recoger sus aprendizajes de forma colectiva y ordenada, con el fin de aportarlos a la elaboración de propuestas educativas futuras. Ahí nació la idea de esta Sistematización. Su principal intencionalidad era, por tanto, el potenciar una experiencia colectiva de recuperación, análisis e interpretación de la propia historia, vivida antes, durante y después del desarraigo.

La propuesta metodológica era esencialmente participativa, quedando en manos de la población desarraigada y sus organizaciones, las decisiones fundamentales y la responsabilidad de la ejecución del proceso de sistematización.

Por eso, sus principales actores fueron las doce organizaciones de población desarraigada de Guatemala, miembros de la Asamblea Consultiva de la Población Desarraigada ACPD:

a) Del grupo de **refugiados y retornados**: *La Asociación de Educadores*

Noroccidentales, AEN; la Asociación de Maestros Educativos Rurales de Guatemala, AMERG; la Organización de Maestros y Educadores Retornados/Vertiente Sur Guatemala, OMERVESG (Todas ellas trabajando con refugiados reconocidos, generalmente agrupados en campamentos en Chiapas, Campeche y Quintana Roo). La Asociación de Refugiados Dispersos de Guatemala ARDIGUA (quien trabajaba con refugiados no reconocidos, generalmente dispersos en el territorio mexicano).

b) Del grupo de **organizaciones de defensa de los Derechos Humanos**: *La Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala, CONAVIGUA; El Consejo de Comunidades Etnicas Runujel Junam, CERJ; El Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala CONDEG; el Grupo de Apoyo Mutuo GAM, y la Organización de Mujeres Mamá Maquín.*

c) De la población **desplazada interna**: *Las Comunidades de Población en Resistencia CPR IXCAN Y CPR SIERRA; Las Comunidades de Población en Resistencia CPR del PETEN.*

La *Coordinadora Educativa de la Población Desarraigada, CEPD*, tuvo una fundamental participación y acompañamiento constante a lo largo de todo el proceso.(8)

El proceso

La sistematización se llevó a cabo en cinco etapas:

Primera: La presentación de la propuesta metodológica por parte de SERJUS-ALFORJA a las organizaciones de la Población Desarraigada y la aceptación de la misma. A partir de allí, cada organización pasó a delimitar qué parte de su experiencia iba a sistematizar y a definir los objetivos que se propondría alcanzar.

Segunda: La capacitación metodológica de las personas de las organizaciones que animarían la sistematización, para la realización de la **recuperación histórica** de sus experiencias. Se realizó por medio de un taller de una semana.

Posteriormente (a lo largo de dos meses) ellas harían esa labor en sus

comunidades y organizaciones, con el acompañamiento de técnicos de las ONGs y del Equipo de Coordinación Metodológica (Talleres, entrevistas colectivas e individuales, dibujos, llenado de cuadros, poemas, cuentos..)

Tercera: Una segunda capacitación en torno a la tarea de **interpretar las experiencias**. Igualmente iniciando con un taller general, que diera pautas para realizar la interpretación (a lo largo de un mes y medio), en las comunidades u organizaciones. En esta etapa cada organización va construyendo de manera individual el producto de su propia sistematización. (Talleres con autoridades, mujeres, niños y niñas, sacerdotes mayas, jóvenes, responsables de educación, ancianos y ancianas... para tomar opiniones de toda la gente).

Cuarta: Se realizó un nuevo taller general para elaborar conclusiones, partiendo de las sistematizaciones particulares hasta obtener elementos generales. De esta forma se alcanzan productos a dos niveles: un resultado por organización y un producto colectivo. (Conclusiones particulares, comparación de distintas situaciones, propuestas y recomendaciones..)

Quinta: La última etapa consistió en la elaboración colectiva del documento final, con momentos de redacción individual, talleres, consultas, revisiones y validaciones. Finalmente, presentación a la dirección de la Asamblea Consultiva de Población Desarraigada, ACPD (9).

Objetivos y ejes de esta sistematización

En términos generales, este proceso buscaba *“Realizar una recuperación y valoración crítica de las experiencias educativas y organizativas de la Población Desarraigada de Guatemala, que permita:*

- Identificar sus riquezas y limitantes.*
- Conocer, intercambiar y difundir lo más importante de ellas.*
- Aportar a la elaboración de propuestas educativas en el futuro.*
- Mejorar las propias experiencias con las enseñanzas que se obtengan del proceso”.*

Además, como se dijo, los resultados de esta sistematización deberían servir como insumos para la elaboración de un *Plan Específico de Educación* para la población desarraigada, como aporte surgido desde su propia experiencia vital.

En conjunto con todas las organizaciones se precisó un **Eje Central** común, donde debían converger los aportes específicos de cada organización. Este era:

“Potencialidades y limitaciones de la educación en el desarraigo”

Con base en él, cada organización precisó un eje particular. Por ejemplo:

- *“La formación de promotores en Educación, Salud, Derechos Humanos y su repercusión en la vida del refugio disperso”*
- *“El caminar de las mujeres de la organización Mamá Maquin”*
- *“Factores que contribuyen o no en el aprendizaje de los niños y niñas de la CPR-S”*
- *“Programas y métodos de la AEN”*

A su vez, cada eje fue desagregado en sus principales componentes, orientando así los elementos a recuperar y a interpretar.

Algunas Enseñanzas

- El principal reto metodológico lo constituyó el hecho que la mayoría de promotores, sistematizadores, técnicos intermedios, aprendieron a conocer el método al mismo tiempo que lo fueron aplicando. Con todas las dificultades que ello implicó, *“era la única forma de ser coherentes con nuestra afirmación de que fueran los actores de la experiencia los protagonistas de la sistematización”* (10)
- Un aspecto crucial de lo anterior lo constituyeron las dificultades para procesar las entrevistas y ordenar tanta información que se recogía de forma desordenada. Sin embargo, *“gracias al seguimiento permanente del Equipo de Coordinación Metodológica y el esmero de los sistematizadores, aprendieron a ordenar ellos mismos la información y a hacer síntesis de ésta. Desde el primer ejercicio de recordar el pasado, ordenar los diferentes eventos, analizarlos y luego sintetizarlos, y, finalmente, buscar sus*

“La recuperación colectiva de la historia vivida, permite objetivar los distintos elementos que intervinieron, valorarla y reconocer los factores de identidad que se han mantenido pese a todos los cambios ocurridos”



“La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran”

dossier

sentidos, fueron prácticas que favorecieron el crecimiento personal de los participantes y contribuyeron a la adquisición de capacidades de análisis, síntesis y redacción, de traducir de su propio idioma al español" (11)

- La recuperación colectiva de la historia vivida, permite objetivar los distintos elementos que intervinieron, valorarla y reconocer los factores de identidad que se han mantenido pese a todos los cambios ocurridos:

"...nos cortaron las hojas y las ramas, cortaron nuestros troncos, pero nuestras raíces nunca lograron cortarse"

ARDIGUA

- El tener un eje de sistematización central en el que confluyeran los ejes particulares, así como el tener como guía la reconstrucción histórica en tres etapas: antes del desarraigo, en el desarraigo y después de él, fue muy útil para construir un espacio común para compartir y aprender unas organizaciones de otras, a la vez que respetar las dinámicas y aspectos específicos de cada organización. Fue clave para la interpretación de las enseñanzas comunes y las recomendaciones generales.
- La experiencia reafirmó la validez de un proceso de interpretación integral y dialéctico, en particular los siguientes elementos:
 - Entender la experiencia con todas

nuestras capacidades humanas (mentales, sensibles, emotivas, intuitivas..)

- Entender las diferentes etapas, los cambios más importantes, las razones de esos cambios y sus efectos. La lógica de todo el proceso.
- Entender cómo los momentos de más dificultades contribuyeron a que tuviéramos mayor creatividad para buscar soluciones.
- Entender la relación entre lo pequeño y lo grande; lo particular y lo general.
- Entender la particularidad de las experiencias dentro de la estructura económica, social, política e ideológica del país.
- Entender cómo se ubica nuestra experiencia en el transcurso de la historia.
- Entender cómo los elementos culturales y que marcan nuestra identidad están presentes en cada experiencia.
- Entender, a partir de varias experiencias particulares, factores que pueden apuntar a hacer ciertas generalizaciones y reflexiones teóricas.

"...preguntándole a la realidad, estamos interpretando. Por eso, somos nosotros quienes tenemos que interpretar nuestra historia. Como la hemos vivido nosotros, se nos hace más fácil: podemos ordenarla y entender

por qué han ocurrido ciertos hechos."

(Opinión recogida durante el 2º taller, junio 1996)

Desde el inicio, nuestra propuesta metodológica consideraba el **proceso de sistematización**, tan importante como el **producto**, en la medida que incorporaría activamente a personas de la propia población desarraigada como los principales sujetos del proceso, promoviendo así roles de mayor protagonismo en la vida social y política del país.

Al concluir esta etapa podemos afirmar que efectivamente la manera de hacer la sistematización ha sido decisiva: la recuperación histórica, las tareas de ordenamiento, análisis y síntesis, no sólo fortalecieron la **capacidad interpretativa** de las propias organizaciones (que se apropiaron y valoraron críticamente sus experiencias), sino que fortaleció su **capacidad propositiva**, teniendo ahora más elementos, más argumentos y más sentido de unidad para presionar a favor de su propia propuesta educativa, sustentada y avalada por la experiencia.

Interpretación crítica y práctica transformadora

La experiencia reseñada de forma muy breve y esquemática en el punto anterior, fue muy enriquecedora y compleja. Constituye una verdadera



muestra de las enormes posibilidades y potencialidades que puede tener la sistematización como ejercicio teórico-práctico de interpretación y transformación de la realidad, como proceso constructor de pensamiento, de identidad, y de sentido, como factor de unidad y de edificación de propuestas alternativas, como aporte a la renovación de la teoría y la práctica de los procesos educativos y organizativos.

Nuestra concepción de sistematización va más allá de la recuperación histórica y el ordenamiento de información: apunta a constituirse en una profunda interpretación crítica del proceso vivido, desde donde busca lanzar perspectivas para lograr cambios cualitativos en la realidad. Veamos esto con más detalle:

La sistematización como ejercicio teórico de producción de conocimientos

El ejercicio de sistematizar experiencias es un ejercicio claramente **teórico**; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica.

La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico-social.

La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero, en especial -en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y su dinámica- permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el *cambio* en los procesos.

Con base en estas características propias, como ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicarse los factores de cambio en los procesos, es que la sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la rela-

ción entre el conocimiento teórico ya existente -como expresión de saber acumulado- y los nuevos conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones de las experiencias que vivimos. Este es un aporte propio de la sistematización.

“Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-asignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia”

El “contexto teórico”

Afirmamos que todas las personas que vivimos una experiencia y queremos sistematizarla, utilizamos un conjunto de categorías de análisis que nos sirven de referencia para iniciar la sistematización: todos aquellos conceptos y conocimientos con los que fundamentamos la práctica, con los que sustentamos lo que hacemos, con los que hemos definido sus objetivos, prioridades y procedimientos (nuestra apuesta institucional, nuestra visión del contexto y la coyuntura, nuestras afirmaciones sobre el sentido del trabajo que realizamos, etc.). A ello lo denominamos “*contexto teórico*” para diferenciarlo del tradicional “marco teórico” con el que se acostumbra iniciar muchas investigaciones y que consiste, en un cierto porcentaje de casos, en la identificación de citas de autores en los que la persona o el equipo sustentan su análisis e interpretación.

En una palabra, el “*contexto teórico*” (más o menos explícito, más o menos riguroso, más o menos fundamentado) significa que **ya contamos con análisis e interpretaciones** antes de iniciar la sistematización. Es con ese bagaje con el que nosotros vamos a definir los objetivos de la sis-

tematización, vamos a delimitar su objeto, precisar el eje, formular los criterios de ordenamiento y, también es la base fundamental de la que surgirán las categorías para la interpretación.

Si la Sistematización la entendemos como “*La interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo*”, vemos que -en definitiva- la **interpretación crítica** es el elemento más sustancial de la sistematización.

Dicha interpretación, no será realizada con otro “marco” teórico, más que el proveniente de nuestro propio “*contexto teórico*”, aunque esto no significa que vamos a utilizar de manera rígida y dogmática los conceptos y categorías con los que ya contamos en el punto de partida. Precisamente, una sistematización bien hecha nos podrá llevar a cuestionar nuestros conceptos y categorías, en particular los que se revelen como insuficientes para dar cuenta de los fenómenos y factores que se expresan en la experiencia sistematizada. De ahí que, muchas veces, una sistematización nos obligue a repensar nuestros planteamientos, revisar nuestras concepciones, y a la necesidad de buscar enriquecer nuestros conceptos y buscar nuevos elementos teóricos. Es, quizás, la primera manifestación del aporte que una reflexión crítica sobre la práctica puede hacer a las formulaciones teóricas: ponerlas en cuestión.

La historicidad de la interpretación

“La esperanza es un ingrediente indispensable de la experiencia histórica.

Sin ella, no habría historia, sino sólo determinismo.

Sólo hay historia donde hay tiempo problematizado y no pre-asignado.

La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia”

PAULO FREIRE

De acuerdo a lo señalado en el acápite anterior, afirmamos que no se trata de llegar a “*la*” interpretación,

dossier

“Siendo nuestra propia práctica la que se ha convertido en objeto de sistematización, tenemos que reconocer que estamos cargados de toda la riqueza de nuestra subjetividad cuando nos proponemos interpretarla”



“La pereza mental vital, esta cobardía intelectual y anímica, esta complacencia tan acorde con los tiempos neoliberales y autoritarios en los que vivimos, ...dificultan el ejercicio de una verdadera interpretación crítica, auténticamente histórica”

única e indubitable de los procesos. Que, siendo nuestra propia práctica la que se ha convertido en objeto de sistematización, tenemos que reconocer que estamos cargados de toda la riqueza de nuestra subjetividad cuando nos proponemos interpretarla. Nuestras interpretaciones siempre estarán, pues, “preñadas” de práctica. Siempre serán aproximaciones intelectuales históricamente determinadas.

Esto tiene, por supuesto, ventajas y riesgos. Las ventajas tienen que ver con la utilidad concreta que la sistematización nos aporta para entender de mejor manera lo que hacemos, motivándonos y provocándonos interés desde nuestras propias necesidades, ya que estamos plenamente involucrados en ser sujetos —y a la vez objetos— de interpretación. Los riesgos principales provienen de la posibilidad de no hacer una interpretación crítica, cuestionadora, rompedora de esquemas, sino, por el contrario, una “interpretación” justificadora, condescendiente, una mera explicación pasiva de lo que hacemos.

El contexto actual promueve esta segunda opción, por medio del discurso dominante que insiste en convencernos que esta realidad es la única posible y que no tiene sentido pensar en la posibilidad de transformar la historia. Así, esta pereza mental y vital, esta cobardía intelectual y anímica, esta complacencia tan acorde con los tiempos neoliberales y autoritarios en los que vivimos, que nos reducen al acomodamiento psicológico y a la mansedumbre del alma, que matan la rebeldía, la curiosidad, la inquietud y la sospecha, dificultan el ejercicio de una verdadera interpretación crítica, auténticamente histórica.

Para la sistematización de experiencias, el desafío principal consiste en poder superar los aspectos narrativos y descriptivos que surgen de la reconstrucción de la experiencia vivi-

da. Superarlos, en el sentido de ir a las raíces de los fenómenos, no perceptibles de forma inmediata: las determinaciones estructurales, las interrelaciones entre los diferentes elementos, la vinculación entre lo particular y lo general, entre las partes y el todo. Además, poder identificar las contradicciones y tensiones que marcaron el rumbo de la experiencia, en la medida que significaron dilemas sobre los que hubo que tomar opciones en determinados momentos y que ahora les buscamos explicación: por qué pasó lo que pasó y no otra cosa; por qué hicimos lo que hicimos y no otra cosa.

La historicidad de la interpretación, en definitiva, supone entender la lógica de la experiencia particular, entrando en lo más profundo del proceso de ella misma, para descubrir los hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y al que contribuye desde su originalidad. Así será posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos... “*tiempo problematizado*” como dice Paulo Freire, que nos permite mirar siempre “*la historia como posibilidad y no como determinación*”.

La “objetividad” de la sistematización

*El mundo no es. El mundo está siendo.
Para mí, como subjetividad curiosa,
inteligente,
que interfiere en la objetividad con la
que dialécticamente me relaciono,
mi papel en el mundo no es sólo de
quien constata lo que ocurre
sino también el de quien interviene como
sujeto de lo que ocurrirá.
No soy sólo un objeto de la historia, sino,
igualmente, su sujeto”*
PAULO FREIRE

Este tema ha sido y es causa de mucho debate e inquietud. Muchas personas se preguntan si habrá suficiente “objetividad” para analizar una experiencia de la cual ellas son protagonistas.

Al margen de considerar que esto amerita una reflexión epistemológica

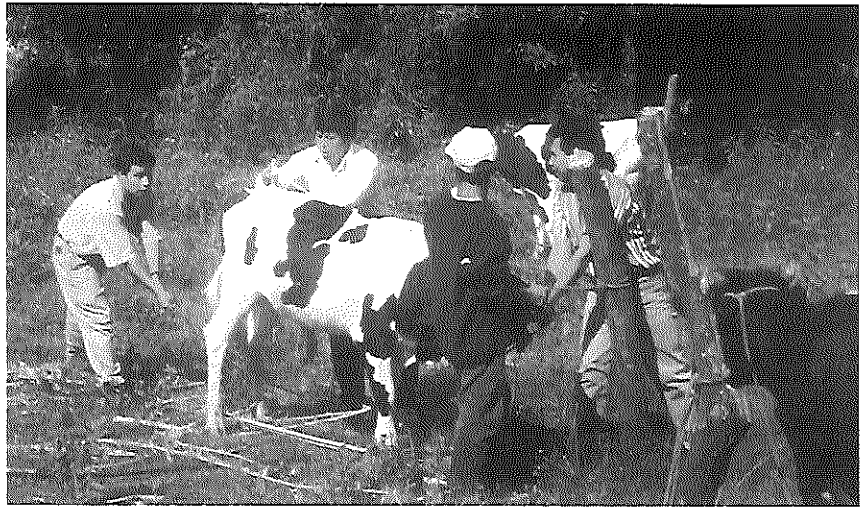
de mayores alcances, podemos decir que —en realidad— la sistematización de experiencias no aspira a “*mirar las experiencias con objetividad*”, sino a **objetivar la experiencia vivida**, lo cual nos coloca en un lugar totalmente distinto en cuanto sujetos de conocimiento. Se trata de describir, ordenar, clasificar, los hechos, situaciones, pensamientos, intuiciones con los que hemos actuado en la práctica, para **tomar distancia de ellos**, para “sacarlos” de nosotros mismos y proyectarlos fuera, objetivando sus características y condiciones.

Es como si proyectáramos una película de lo vivido, para luego interpretar su ritmo, su secuencia, la trama de sus procesos. Y ahí respondernos a las preguntas de por qué pasó eso que pasó y por qué no pasaron otras cosas. Así, de manera honesta e intelectualmente rigurosa, podemos desbrozar los componentes y los trayectos, relacionar las partes y el todo, lo particular y lo general de nuestras experiencias, desde una mirada procesual.

La interpretación seguirá siendo una aproximación “*subjetiva*” para explicarnos nuestra práctica objetivada. Nunca dejaremos de pertenecer a dicha práctica ni ella a nosotros. Pero, en la sistematización, nos relacionaremos de manera distinta con la práctica realizada, convirtiéndola en objeto de conocimiento y de transformación.

La interpretación y el sentido de la experiencia

La interpretación, como parte de un proceso de sistematización, permite descubrir el **sentido** de una experiencia, o —más precisamente aún— “*construye*” su sentido. Pero al hacerlo, la interpretación pasa a ser, ella misma, parte de una nueva práctica. Nunca será posible mirar de la manera anterior nuestra experiencia, una vez que la hemos sistematizado. Podríamos decir que la sistematización (como “*interpretación crítica...*”) se convierte en un inédito y privilegiado lugar del camino, desde el cual ya no es posible volver inocentemente atrás, porque hemos visto de tal manera el trayecto andado, que nunca más lo podremos recorrer



igual. De ahí en adelante sólo cabe seguir caminando a nuevos horizontes, iluminados por el sentido de la interpretación realizada.

Por supuesto que la interpretación no existe sin construcción de discurso. Y un discurso que debe tener coherencia y consistencia. No simplemente frases y conceptos propios de las fases descriptivas y de ordenamiento, sino discursos cargados de la fuerza de afirmaciones, negaciones o interrogantes fundadas en las interrelaciones realizadas por medio del ejercicio intelectual y teórico de análisis y síntesis. El discurso interpretativo es el punto más complejo y profundo del proceso de conocimiento de nuestra experiencia, porque se constituye como abstracción directa de lo concreto vivido (es ahora, “*lo concreto pensado*”).

Pero no se trata de un discurso acabado. Tampoco se trata de un monólogo. El discurso interpretativo es un discurso abierto —necesariamente— a otras experiencias y a otras interpretaciones. Es, como interpelación de la práctica, también discurso interpelador de otros discursos y, asimismo, objeto de interpelación. Casi podríamos decir que el discurso interpretativo de la sistematización es una provocación a pensar y a debatir; es una verdad por indagar más que dogma definitivo, es pista para seguir buscando.

Por eso, desde la sistematización de experiencias, no puede existir interpretación sin diálogo, sin confrontación. Porque, además, la inter-

pretación —historizada y marcada a fuego por la práctica— no existe sin la experiencia y su devenir. No es sólo interpretación del pasado, sino de lo que está aconteciendo con nuestra práctica, de lo que hemos hecho que suceda... y por tanto, es testimonio de una parte del trayecto, que no se agota en mirar hasta el hoy de la experiencia, sino que deriva naturalmente en la pregunta por el mañana, por el qué hacer, por el cómo continuar, por el con quién seguir adelante.

Desarrollar capacidades para cambiar las relaciones de poder

Entendida así, la interpretación crítica sólo puede ser completa, si deviene en práctica transformadora. Por eso, la sistematización de experiencias debe cerrar siempre cada ciclo de su espiral, con un retorno a la práctica, enriquecido con los elementos teóricos. Por eso también, para nosotros (como se vio claramente en la experiencia con la Población Desarraigada de Guatemala), el proceso de la sistematización es —en sí mismo— un proceso de educación popular.

Esto significa que la sistematización se constituye en un factor de formación de nosotros y nosotras mismas. Una formación integral que nos ayuda a constituirnos como **sujetos** críticos y creadores, desarrollando nuestras capacidades para comprender, proponer y actuar en todos los campos de la vida económica, social, política y cultural. Procesos

dossier

político-pedagógicos a través de los cuales se construye diversas formas de protagonismo popular.

Pero hay precisiones y autocríticas importantes que hay que hacerle a esta afirmación. Por ejemplo, muchas veces se entendía esa intencionalidad política como una mera "transmisión de ideología" o como un aporte a la "toma del poder" de la administración del Estado. Se entendía que el Estado era el único o el principal constructor de sociedad y que, por tanto, logrando acceder a su administración, se podría cambiar la sociedad.

Hoy necesitamos recalcar en las múltiples formas de manifestación y ejercicio del poder; insistir en que se deben construir nuevas relaciones sociales, desde todos los espacios de la sociedad civil y que es preciso fomentar un encuentro entre ésta y la sociedad política, para que la representación, la gobernabilidad, la dinámica de cambios en el Estado, esté alimentada por la dinámica viva de los procesos y los sujetos sociales.

Se trata, por tanto, no sólo de buscar cómo acceder al poder formal, ni sólo de acceder a él de otra manera, sino de **construir otro tipo de poder**: un poder construido y ejercido con otra lógica y otros valores, que se ejerza desde la ciudadanía,

desde los espacios locales, desde nuevas formas de pertenencia y participación en las organizaciones sociales, movimientos y partidos políticos; desde formas diferentes de gobernar.

Se trata, en síntesis, de desarrollar capacidades para poder ejercer nuevas relaciones de poder, que no sean autoritarias, excluyentes, de dominación, de discriminación, sino relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos. Relaciones que apunten a la constitución de una cultura democrática, que atraviese todas las dimensiones de la vida: la pareja, la familia, el barrio, la comunidad, el municipio, el país, el mundo.

En conclusión, los procesos de sistematización de las prácticas de los sujetos y movimientos sociales latinoamericanos, tienen el desafío de constituirse en factores de interpretación crítica y práctica transformadora, aportando a la construcción de un futuro distinto, entre otros campos:

- en las iniciativas de sobrevivencia, para fortalecer la autogestión;
- en las instancias comunitarias y municipales para fortalecer la toma de decisiones colectivas y representativas;
- en la formulación y ejecución de proyectos integrales de desarrollo para enriquecerlos con mayor

capacidad de análisis, de propuesta y de proyección; .

- en la educación ciudadana amplia que permita fundamentar la defensa de los derechos económicos, sociales, civiles y políticos;
- en las instancias organizativas y políticas para renovar los métodos de conducción con una formación más integral de la dirigencia y la base.

Las pistas están abiertas; muchas experiencias, en distintos rincones de América Latina, nos muestran las potencialidades de este esfuerzo. Sigamos caminando en esa dirección. (12)

Notas

(1) Jara, Oscar: "Para Sistematizar Experiencias", 1ª. Ed, Alforja, San José, 1994. Presentación.

(2) Esta ponencia fue presentada al Seminario Latinoamericano de *Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina*, Medellín, Colombia, 12 a 14 de agosto, 1998, organizado por la Fundación Universitaria Luis Amigó y el CEAAL.

(3) Entendemos por "popular", la referencia a todo aquel proceso que busca superar relaciones de dominación, de opresión, de explotación, de discriminación, de inequidad, de exclusión. Visto



positivamente, todo aquel proceso que busca construir relaciones equitativas, justas, respetuosas de la diversidad y la igualdad de derechos. Siguiendo a Helio Gallardo, afirmamos que entendemos lo popular en dos sentidos, poniendo el acento en el segundo de ellos: a) El referido al "pueblo social", es decir a los sectores que "sufren las asimetrías sociales" (de cualquier tipo). b) El referido al "pueblo político", es decir a los sectores que "se movilizan para cancelar dichas asimetrías". Los procesos educativos y organizativos de "carácter popular", son siempre procesos transformadores, integrales, propositivos y estratégicos, cuyos protagonistas son aquellas mujeres y varones, de cualquier edad, que se organizan para construir nuevas relaciones de poder en todos los terrenos de la vida.

(4) Propuesta de proyectos de sistematización de experiencias, presentada por Carlos Zarco, Secretario General del CEAAL al Comité Directivo, febrero de 1998.

(5) Igual a la nota anterior.

(6) Todo este acápite está basado directamente en: *Luz, Mara y Ana Bickel*: "Documento interno de reflexión sobre la experiencia de sistematización con la población desarraigada", Alforja, Programa Regional de Formación Metodológica, mayo y setiembre 1997. También en:

Cepd/Unesco/Serjus/Alforja: "Informe final de sistematización de las experiencias educativas y organizativas de las poblaciones desarraigadas de Guatemala", edición limitada, Guatemala, noviembre 1996.

(7) "Las partes solicitan a la Unesco, la elaboración de un plan específico para apoyar y dar continuidad a los esfuerzos de educación de las poblaciones en las áreas de reasentamiento, incluyendo la continuidad de los esfuerzos realizados por las comunidades durante el desarraigo" (*Acuerdo para el reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado*, cap. II, inc. 6. Recordemos que la guerra interna desangró al país por 36 años. Causó 150 mil muertos, 50 mil personas desaparecidas, un millón de desplazados internos y más de 100 mil refugiados en el exterior.

(8) La responsabilidad metodológica fue asumida por un Equipo de Coordinación Metodológica, conformado por educadoras y educadores populares de Guatemala y otros países, conducido por *SERJUS* y la *Coordinación Regional de Educación Popular ALFORJA*. Se contó con el apoyo técnico de varias ONGs Guatemaltecas que venían trabajando con población desarraigada: *ADEPAC*, *COMADEP*, *CEMPERAC*, *PRODESA*, *SERCATE*. Además, se contó con el apoyo y participación activa de la oficina de *UNESCO MAYA en Guatemala*, quien

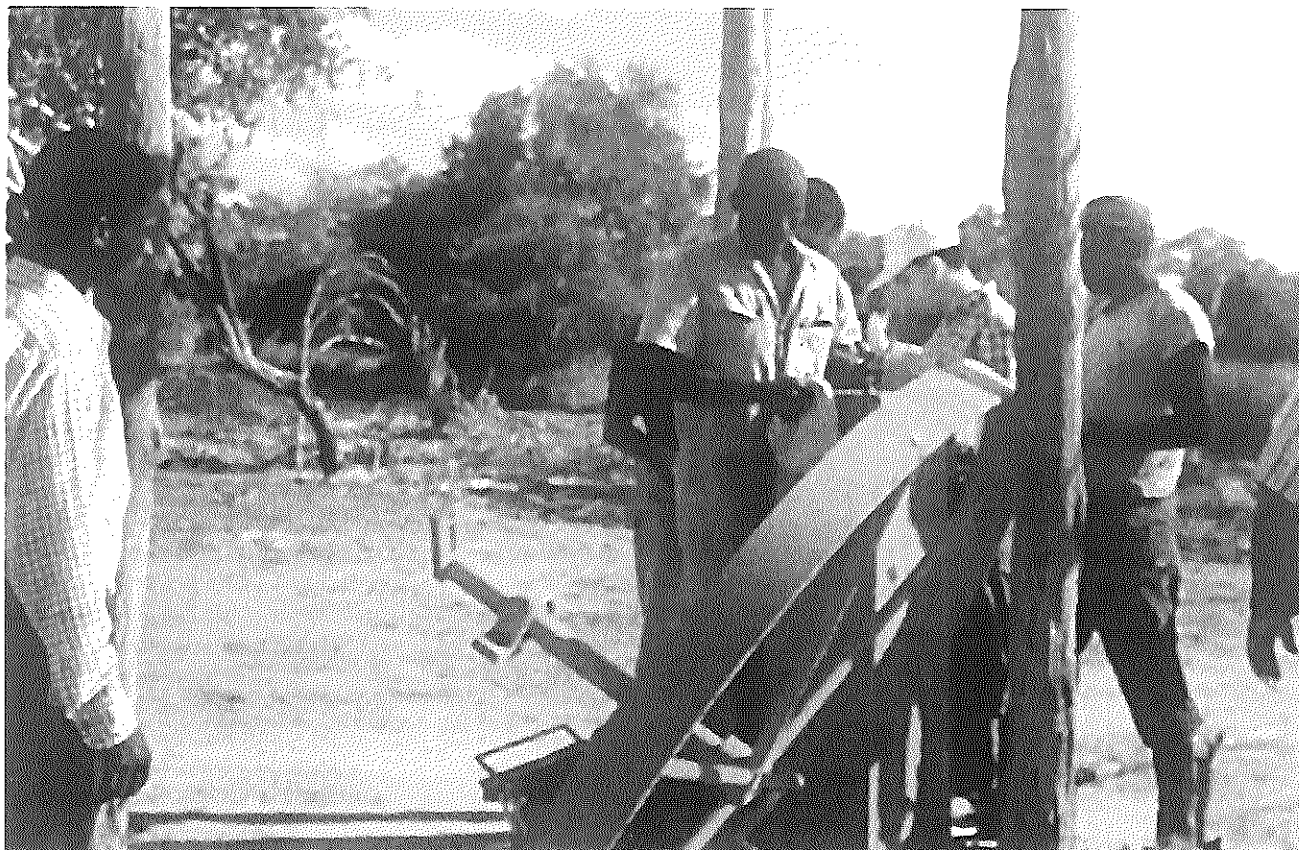
hizo posible también el financiamiento básico de todo este proceso, que involucró directamente a cerca de 90 promotores y promotoras y a cientos de participantes de las organizaciones y comunidades de Población Desarraigada.

(9) El "Informe Final" es un documento de 402 páginas, constituido por los siguientes capítulos: 1) Panorama histórico del desarraigo en Guatemala. 2) Violencia, desarraigo y desarticulación: los desafíos para la educación en la construcción de la paz. 3) Las experiencias educativas en el desarraigo. 4) Potencialidades y limitaciones de la experiencia educativa de la población desarraigada. 5) Recomendaciones para el futuro. (NOTA: Lamentablemente aún no ha sido editado en un tiraje suficiente para ser distribuido amplia y masivamente entre las organizaciones y comunidades participantes, pero se espera que pronto pueda hacerse).

(10) *Mara Luz y Ana Bickel*: "Documento interno de reflexión sobre la experiencia..", Programa Regional de Formación Metodológica, Alforja, mayo y octubre 1997.

(11) Igual a la nota anterior.

(12) Quienes tengan interés en vincularse con los esfuerzos del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL, pueden consultar en Internet: <http://www.alforja.or.cr/sistem>



ALGUNAS LECTURAS MÁS

Antonio Sánchez Román *

"Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone"

PAULO FREIRE

La temática que abordamos es extensa y muy diversificada, aparecen junto al núcleo central del dossier muchos subtemas o temas correlacionados que harían imposible una clasificación de la bibliografía, entre los que podríamos citar: neoliberalismo, ecologismo, feminismo, militarización, participación social, construcción colectiva de conocimientos, investigación-acción, animación sociocultural, educación de adultos, ... Ante esta dispersión, hemos optado por ofrecer reseñadas aquellas obras de fácil localización y para no dejar incompleta esta información, a modo de ejemplo, vamos a facilitar algunas direcciones en Internet que pueden facilitar la búsqueda y el contacto con colectivos y movimientos sociales de prácticamente todos los países del mundo.



Análisis sociales y contextuales

No podemos obviar la importancia que tienen para el desarrollo de los movimientos sociales y de la educación popular el análisis de la situación actual, en un plano local y mundial, por los cambios que se aventuran para el nuevo siglo y la proyección interesada que se hace de esa "nueva sociedad". Nuestra intención transformadora de la sociedad no se puede realizar sin un análisis lo más riguroso posible de las causas que lo provocan y que los mantienen. Las referencias que ofrecemos son una selección muy abreviada de un sinnúmero de publicaciones que con el final del milenio aparecen en el mercado editorial.

- AHIJADO, M. (1998): La Unión Económica y Monetaria Europea. Mitos y realidades. Madrid. Pirámide
- BERGER, P y LUCKMAN, TH. (1987): La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu
- CASTELLES, M. (1997): La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. I, La Sociedad Red. Vol. II El poder de la Identidad. Madrid. Alianza Editorial.
- MINC, A. (1994): La nueva Edad Media. Madrid. Temas de Hoy
- NEIRA, T. (1999) La cultura contra la escuela. Barcelona. Ariel
- PULIDO, A. (1997): Claves de la economía mundial y española. Madrid. Pirámide.
- SANCHEZ, P. (1997): Los efectos del desarrollo tecnológico sobre el empleo. Madrid. Encuentro.
- TEDESCO, J.C. (1995): El nuevo Pacto Económico. Madrid. Anaya
- TOURAINÉ, A. (1993): Crítica de la



modernidad. Madrid. Temas de Hoy.

WORLDWATCH INSTITUTE (1998): La situación del mundo 1998: informe anual del Worldwatch Institute sobre Medio Ambiente y Desarrollo, director del proyecto Lester R. Brown. Barcelona. Madrid. Icaria. FUHEM

Movimientos Sociales

Sobre los movimientos sociales se han planteado numerosos análisis de las distintas perspectivas en que han sido enfocados y llevados a la práctica en algunos casos con contradicciones evidentes entre ellos. De entre ellos vamos a resaltar las líneas que sectores de comunidades cristianas han venido trabajando en Latinoamérica desde líneas de Investigación acción y que vienen obteniendo buenos resultados donde las bases juegan un papel primordial en el desarrollo de estos procesos. También contemplaremos información sobre los nuevos movimientos sociales (mujer, ecologistas, ...) son movimientos que plantean iniciativas de bastante influencia y que vienen a cuestionar muchos aspectos de la vida cotidiana.

* MCEP de Cádiz.

ELEJABEITIA, C (1980): Quizá hay que ser mujer. Madrid. Zero ZYX

ELEJABEITIA, C (1987) Liberalismo, Marxismo, Feminismo. Barcelona. Anthropos

FREIRE, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI

FREIRE, P. (1993): Pedagogía de la Esperanza. Madrid. Siglo XXI

FREIRE, P. (1997): Pedagogía de la autonomía. Madrid. Siglo XXI

NUÑEZ, C. (1989): Educar para transformar, transformar para educar. Méjico-Costa Rica. Imdec-Alforja

NUÑEZ, O. (1990): Innovaciones democrático-culturales del movimiento urbano popular. Méjico. Universidad Autónoma Metropolitana.

RODRIGUEZ VILLASANTE, T. (1992): El desarrollo local. Madrid. Política y sociedad.

SACRISTAN, M. (1987): Pacifismo, ecología y política alternativa. Barcelona. Icaria.

VARGAS, L. (1995): Técnicas participativas para la educación popular. Madrid. Ed. Popular

ZEMELMAN, H. (1992): Los horizontes de la razón. Barcelona. Anthropos.

Recomendamos para este apartado la Revista DOCUMENTACIÓN SOCIAL. Es una Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada dedicada a análisis monográficos. Desde 1957 viene siendo un instrumento de análisis de la realidad dónde se combinan la teoría y la práctica: un cauce para el debate sobre necesidades y potencialidades, en la que la desigualdad y la exclusión son coordenadas que están presentes en su contenido. Su publicación corre a cargo de Cáritas Española.



Búsquedas en la red

Las posibilidades que nos ofrece Internet, amplían mucho el campo de la reseña bibliográfica, facilitando la interactividad entre los documentos que se pueden consultar y los propios autores de los mismos. A modo de sugerencia facilitamos por su interés las siguientes:

Naciones Unidas:
www.un.org/spanish/

Tienes la posibilidad de localizar todas las declaraciones internacionales: Derechos Humanos, Civiles y Políticos, Derechos del Niño, Derechos políticos de la mujer, Sobre la eliminación de la violencia de la mujer, ...

En el menú, existe la posibilidad de conectar con numerosa información muy actualizada: Paz y Seguridad, Desarrollo Económico y Social, Derecho Internacional, Publicaciones y Mapas.



Mujeres en la red:
www.nodo50.ix.apc.org/mujeresred/

Es absolutamente imposible la liberación de los pueblos y su desarrollo democrático sin contar con la igualdad de hombres y mujeres. Ni siquiera en las situaciones más duras puede olvidarse o posponerse esta lucha. A lo largo de la historia, las mujeres a menudo han renunciado o aplazado la reivindicación de sus derechos "por el bien común". En todo el mundo, en todas las sociedades, las mujeres pagan siempre el precio más alto para lograr el cambio y la evolución.

En esta página, aparece información de la situación y lucha de las

mujeres en prácticamente todos los países del mundo. Tiene conexiones a información en todos los campos relacionados con la mujer: acoso, coeducación, cooperación y género, investigación y género, ...



ALFORJA:
www.alforja.or.cr/quees/programa/estrategia.shtml

Desde esta asociación se desarrollan actividades y programas regionales para apoyar y profundizar la participación popular en la vida política de Centroamérica y México. Tiene interés por las conexiones con las organizaciones populares que se pueden establecer y por la posibilidad de contar con información puntual de numerosos proyectos.



CÁRITAS ESPAÑOLA:
www.caritas-espa.org/

Existe numerosa documentación e información actualizada de muchos de los acontecimientos más graves que están ocurriendo en el mundo. Es una página que permite colaborar en numerosos proyectos. Cuenta con una sección de documentos que cuentan con un gran listado de rigurosos informes.

LA BICICLETA COMO RECURSO EDUCATIVO

Cruz Pérez Pérez *

En los últimos años la bicicleta ha experimentado un gran auge y se ha convertido en un vehículo muy próximo a la experiencia de todos los niños y adolescentes. Esta circunstancia puede ser aprovechada por los centros escolares para celebrar jornadas dedicadas a la bicicleta en las que, tanto de un modo teórico (estudio de su evolución y desarrollo tecnológico, normas de circulación, etc.) como práctico (excursiones, salidas, parque de tráfico, pruebas de habilidad, etc.), los alumnos aprendan a conocerla y descubran los valores que encierra.

1. Introducción

Las dos últimas décadas del siglo han supuesto para la bicicleta un "boom" como jamás antes se había conocido. Pocos podían prever que en el momento de auge de las tecnologías más sofisticadas se iba a producir una demanda creciente de un vehículo que se basa en unos principios mecánicos elementales.

Cada año se venden en nuestro país ochocientas mil bicicletas de todas las clases y modelos, y se calcula que en los hogares españoles hay veinte millones de bicicletas. Esto hace que la bicicleta sea un vehículo muy próximo a todos los niños y adolescentes, sin apenas distinción de clase o nivel social.

Muchos ayuntamientos, subiéndose al carro de esta demanda popular, están organizando vueltas, competiciones, paseos o jornadas enteras dedicadas a la bicicleta, en las que participan los ciudadanos de todas las edades y clases sociales.

Ante esta "nueva" situación social, me pregunto cuál es la reacción de la escuela y de los profesionales de la

enseñanza. ¿Deben permanecer impasibles ante este fenómeno por considerarlo ajeno a los contenidos propios de la educación formal? o ¿Deben reaccionar y aprovechar la proximidad de la bicicleta a la experiencia del alumno y la motivación que genera en el mismo para incorporarla como un nuevo contenido al currículum escolar?

A lo largo de este artículo intentaré dar respuesta al dilema presentado aportando los datos de las experiencias realizadas en tres colegios públicos de la ciudad de Valencia: Vicente López, Rosa Llacer y Horno de Alcedo, pertenecientes a poblaciones pedáneas de la ciudad de Valencia y ubicados en una zona rodeada de huerta. Durante los últimos años se viene dedicando en los mismos una jornada a la bicicleta, en la que participan todos los alumnos y profesores, desde E. Infantil hasta primer ciclo de E. Secundaria. La actividad fundamental consiste en realizar una excursión de unos diez kilómetros hasta el parque natural de la Dehesa del Saler, o una vuelta por la localidad para los más pequeños. Pero de modo previo,

y a lo largo de toda la semana, se van trabajando en el aula una serie de aspectos teóricos relacionados con la bicicleta que tienen un indudable interés educativo y despiertan una gran motivación entre los alumnos.

Partimos de la consideración de que la bicicleta es una máquina maravillosa, con una tecnología relativamente sencilla, que no consume combustibles fósiles y que ofrece grandes posibilidades como medio para desplazarse o para el recreo y el ejercicio físico. Es uno de los grandes inventos del siglo que, sin embargo, ha quedado relegado a un segundo plano por el desarrollo del automóvil. El estudio de su evolución y desarrollo tecnológico constituye un recurso educativo muy interesante para establecer una comparación con la historia del hombre en relación con el desarrollo tecnológico, y para comprender como éste se ha ido enfrentando a los problemas que surgían, empleando su creatividad y su inteligencia para superarlos y avanzar.

Los temas que se trabajan, el enfoque y la profundidad de los mismos varían de unos cursos a otros, dependiendo de la edad de los alumnos. Se parte de una programación general de la que cada ciclo selecciona los contenidos que considera más adecuados, y los desarrolla según los intereses de alumnos y profesores.

2. Programación general: Aprendemos sobre la bicicleta y su uso

Núcleo I: Historia de la bicicleta

Objetivo general: Comprender que la mayoría de los artilugios mecánicos

* Universitat de València.

que utilizamos en nuestros días no se han inventado tal y como los conocemos, sino que se parte de un primer prototipo que suele ser muy primitivo y posteriormente se va perfeccionando en fases sucesivas.

La Draisiana:

Se puede considerar el primer prototipo de bicicleta. Sus orígenes se remontan a 1817. Estaba formada por un cuadro montado sobre dos ruedas, al que se le añade un sillín y un manillar. No tenía pedales y su fuerza de tracción la constituye el impulso de los pies sobre el suelo. Las ruedas eran de madera, similares a las de los carros de la época.

El Biciclo:

El primer Biciclo se construye en 1870. Estaba formado por una gran rueda delantera y una más pequeña trasera, sobre las que se montaba un cuadro, un manillar y un sillín. Los pedales iban en el eje de la rueda delantera, al igual que los de los triciclos para niños, la cual tenía que ser muy grande para conseguir avanzar mucho en cada pedalada. No tenía frenos y la forma habitual de pararla la de inclinarlo hacia un lado y lanzarse al suelo.

La Bicicleta:

Sus orígenes se remontan a principios de siglo y supone una serie de mejoras fundamentales sobre sus predecesores en el sistema de transmisión y de frenado.

- Elementos fundamentales: cuadro, manillar, sillín, pedales, plato, cadena, piñón, palancas de freno, zapatas, cables de freno, llanta, radios, cubierta, sistema eléctrico, etc.
- Diferencias existentes con sus predecesoras: sistema de transmisión que incorpora plato, cadena y piñón; sistema de frenado, neumáticos, etc.
- Mejoras técnicas de las últimas décadas: sistema de frenos, cambio de marchas, ligereza de los materiales, etc.

El uso de la bicicleta a principios de siglo:

Su invención constituye una auténtica revolución como medio de desplazamiento, especialmente para distancias medias. Su éxito se basa en que es una máquina sencilla, de fácil manejo y bajo mantenimiento, que no consume

combustible y resultaba accesible a la mayor parte de la población.

El uso de la bicicleta actual:

Podemos decir que a nivel popular se ha producido un redescubrimiento de la bicicleta durante las últimas décadas. Su uso es diferente al de principios de siglo, pues como medio de transporte no puede competir con otros vehículos motorizados. El uso actual de la bicicleta es fundamentalmente lúdico o deportivo. No obstante, en los últimos tiempos y a raíz de la construcción de carriles-bici por parte de muchos ayuntamientos, se está revitalizando como medio de desplazamiento que compite con éxito con el automóvil. En algunos países como China, donde el automóvil no tiene tanta preponderancia, la bicicleta constituye un medio de transporte masivo.

Núcleo 2: Principios motrices

Objetivo general: Apreciar la gran innovación técnica que supuso la incorporación de los elementos de transmisión que constituyen la base de la bicicleta, y como los principios en los que se basan han permanecido inalterados hasta nuestros días.

El plato, el piñón y la cadena:

Constituyen los elementos de transmisión que diferencian a la bicicleta de sus predecesoras. Ya no es nece-

sario impulsarse apoyando los pies en el suelo como en la Draisiana, o tener una rueda delantera gigantesca para poder avanzar. Con la combinación de estos tres elementos, la fuerza que damos a los pedales se transmite a la rueda trasera. Al poder combinar el diferente diámetro de plato y piñón, se consigue que con una vuelta de pedales la rueda trasera dé varias vueltas, según el tamaño del piñón (cuanto más pequeño sea este, más vueltas dará la rueda).

La velocidad de marcha en función de los diferentes tamaños del plato y el piñón:

Con los alumnos del primer ciclo de ESO se pueden realizar multitud de problemas relacionados con las diferentes combinaciones del plato y el piñón.

¿Cuántas vueltas dará un piñón de 21 dientes por cada vuelta que dé el plato si éste tiene 42 dientes? ¿Qué relación deben tener el plato y los piñones para que la rueda dé una sola vuelta por cada giro completo de los pedales? ¿Y para que dé dos vueltas? etc.

El cambio de marchas:

Constituye una de las mejoras más importantes que se han introducido en la bicicleta. Ya no es necesario disponer de varias bicicletas con diferentes tamaños de plato y piñón o realizar esfuerzos innecesarios por no



tantea

adecuarse el tamaño de los mismos a la inclinación de la vía. Con el cambio de marchas podemos seleccionar la combinación más adecuada para que nuestro esfuerzo obtenga los mejores resultados, sea cual sea la orografía por la que vamos a circular, pero para ello debemos aprender cual es el desarrollo más adecuado a cada circunstancia.

Se pueden plantear a los alumnos diversas situaciones como las siguientes para que elijan la combinación de plato y piñón más favorable:

- Al iniciar la marcha
- Al subir pendientes medianas
- Al subir pendientes fuertes
- Cuando hay que realizar paradas constantes
- Cuando se circula en terreno llano
- Cuando vamos cuesta abajo

Núcleo 3: Los frenos en la bicicleta

Objetivo general: Entender el funcionamiento de los mismos y valorar su importancia como elemento de seguridad sin el cual no es posible circular.

La evolución de los frenos en la bicicleta:

El sistema de frenos ha variado muy poco desde que se inventó la bicicleta en lo que es el principio básico del mismo: una palanca que se acciona, un sistema de transmisión y unas zapatas que actúan sobre la llanta. Pero estos elementos se han ido perfeccionando con el paso del tiempo hasta llegar a los eficaces frenos actuales.

Elementos del sistema de frenos: palanca, cable, herradura y zapatas. Cómo funciona cada uno de estos elementos.

Averías más frecuentes en el sistema de frenos y cómo solucionarlas.

El ajuste y cambio de las zapatas.

Núcleo 4: Las ruedas en la bicicleta

Objetivo general: Comprender la importancia que ha tenido para el hombre el invento de la rueda y conocer la evolución de la misma en la bicicleta, desde las antiguas ruedas de madera de la Draisianas a los efica-

ces neumáticos actuales.

- Evolución de la rueda desde la Draisiana hasta el neumático actual
- Elementos que componen la rueda: eje, llanta, radios, neumático, cubierta y válvula.
- Función que cumple cada uno de estos elementos.
- Cómo arreglar un pinchazo: materiales necesarios y pasos a seguir

Núcleo 5: Cómo circular en bicicleta

Objetivo general: Iniciar a los alumnos en el conocimiento de las normas básicas para circular en bicicleta y de las precauciones que deben mantener para circular con seguridad.

- Lugares por los que podemos circular
- Lugares más recomendables para ir en bicicleta
- Normas básicas que debemos seguir para circular en bicicleta
- Las señales de circulación fundamentales: de peligro, de obligación, de prioridad, de prohibición, de indicación.
- Las marcas viales: paso de peatones, línea continua, línea discontinua, flechas de giro.

3. Actividades prácticas

El parque de tráfico

La Dirección General de Tráfico facilita a los colegios que lo solicitan un Par-

que móvil de tráfico infantil, que consta de señales de tráfico, calles, semáforos, bicicletas para circular, etc. Este Parque se instala en el patio del colegio durante una semana, y lo pueden utilizar todos los niños, desde E. Infantil hasta cuarto de E. Primaria incluido. Para ello se establece un horario en el que los diferentes cursos pueden hacer uso del mismo y poner en práctica lo que previamente han trabajado en clase de modo teórico.

El Parque hay que solicitarlo con bastante antelación a la Dirección General de Tráfico, Departamento de Educación Vial.

La excursión en bicicleta

El último día de la semana se dedica a realizar una excursión en bicicleta en la que participan casi todos los alumnos. Es necesario solicitar la autorización para realizar la actividad a la Policía Local, a la Guardia Civil de Tráfico y al Gobierno Civil. Para ello se les envía una descripción detallada de la actividad que incluye el recorrido y los horarios de la misma, y se les pide la cobertura necesaria para llevarla a cabo.

Para estas actividades, los alumnos se dividen en dos bloques, según el curso al que pertenecen:

Educación Infantil y Primer Ciclo de E. Primaria

Los alumnos de estos cursos que



desean participar en la actividad, realizan un pequeño recorrido por el casco urbano de la población. Para ello se colocan en el patio por cursos, de mayor a menor edad, al objeto de que los más rápidos no desborden a los más pequeños, si bien se les advierte que no se trata de realizar una carrera, sino un paseo. Dos profesores encabezan la marcha y no permiten que ningún niño los rebase. Los policías municipales controlan el tráfico mientras dura la vuelta en bicicleta.

Pueden participar todos los alumnos que lo deseen y dispongan de bicicleta, aunque sea con ruedas auxiliares de apoyo. El recorrido es muy corto, alrededor de una manzana, y ello permite que hasta los alumnos de E. Infantil de tres años, puedan participar en el mismo. Aquellos niños que no quieren participar o que no tienen bicicleta, en compañía de los padres que acuden al colegio forman un pasillo y se les entregan banderines para animar y aplaudir la salida y llegada de los ciclistas.

Segundo y tercer ciclo de E. Primaria y Primer Ciclo de Educación Secundaria

Realizan un recorrido mucho más

amplio, desde el colegio hasta la Dehesa del Saler, y vuelta, el cual les lleva toda la jornada escolar.

Pruebas deportivas y competiciones:

Cuando el grupo ha llegado al Saler, se deja media hora libre para almorzar y descansar y, posteriormente, se pasa a realizar una serie de pruebas deportivas y de habilidad. Estas pruebas tienen como objeto mejorar la habilidad en el uso de la bicicleta, pues se parte de la premisa de que el dominio adecuado de la misma aporta más seguridad en su uso, siempre que no se sobrepasen los límites de la propia auto-confianza.

Algunas de estas pruebas son: *Contrareloj con conos, Prueba de velocidad lenta, Pista de habilidad, Intercambio, Aros, Paso estrecho, etc.*

4. Algunas reflexiones finales

¿Es adecuado introducir actividades relacionadas con la bicicleta en el "sobrecargado" currículum escolar? Desde mi punto de vista, y tras las conclusiones obtenidas de la celebración de tres "Jornadas de la bicicleta", la respuesta es totalmente

afirmativa. La bicicleta es un vehículo que está muy próximo a la experiencia de los alumnos, y por lo tanto las actividades sobre la misma les motivan de un modo muy especial.

En estos tiempos en los que empezamos a ver los inconvenientes que tiene para el medio ambiente el uso y abuso de vehículos movidos por motores de explosión, es el momento de reivindicar el uso de la bicicleta como medio de transporte ideal para desplazarse por poblaciones llanas y soleadas como las de nuestro entorno.

Referencias bibliográficas

GARCIA, F. y otros (1997): Dirección General de Tráfico. Madrid.

MANSO, V. (1992) Los talleres en la educación Vial. Dirección General de Tráfico. Madrid.

OCIO, E. (1995): Guía didáctica de la Educación vial para Educación Primaria. Dirección General de Tráfico. Madrid.

PÉREZ, C. (1998): "El día de la bicicleta en Castellar- L'Oliveral" en La Educación Ambiental en la Sociedad Global. Actas II Jornadas de Educación Ambiental. Torrent, Julio de 1998.



INSTRUMENTOS MUSICALES CASEROS

Cristina Moreno Hernández *

La autora nos presenta una experiencia de construcción de instrumentos musicales, elaborados fundamentalmente de materiales reciclados. La dificultad de esta materia en los centros de Enseñanza Secundaria, exigen un cambio metodológico profundo que permitan que el alumnado se acerque a la misma desde otras perspectivas metodológicas más activas. Esta experiencia es un botón de muestra de las posibilidades de este área.

Análisis del contexto

“Instrumentos musicales caseros”, así rezaba el cartel que invitaba a visitar la exposición que celebramos en nuestro Instituto como colofón a una experiencia realizada con alumnos de 4º ESO que resultó muy interesante; por esto, precisamente, consideré oportuno hacer partícipes de la misma al conjunto de la comunidad educativa: por supuesto, y en primer lugar, a los alumnos, pero también a profesores (a menudo existe un gran desconocimiento acerca de calladas e importantes tareas que se llevan a cabo en el seno de distintos departamentos y que no trascienden más allá de las aulas, acaso por modestia mal entendida o simple dejadez), y por qué no, a padres (nunca involucrados suficientemente), que en este caso quisieran acercarse por la Biblioteca, lugar escogido para presentar los trabajos.

El alumnado con el que he compartido esta experiencia de convertirnos en “luthiers” por unos días, ha sido, como mencioné más arriba, el de 4º de ESO; dentro de esa apatía generalizada por la que se caracteriza este grupo de edad, pienso que del mismo modo son capaces de responder con seriedad ante ciertas ofertas que “toquen su fibra sensible”, sobre todo si se les ofrece un

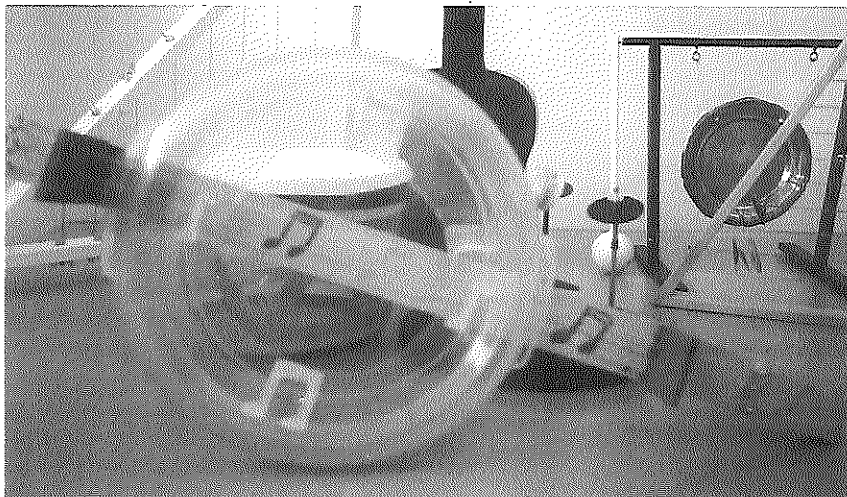
margen de libertad amplio para actuar.

No creo que los alumnos de este centro gocen de un sello característico que les diferencie, en general, de otro cualquiera de nuestro entorno, acaso, la juventud del mismo, el no llevar demasiado tiempo caminando juntos y participando en actos o actividades que hayan imprimido carácter a nuestro centro aún. Pero precisamente ésta podría resultar una pequeña aportación por parte del Departamento de Música.

Argumentación

Una pregunta que podría hacerse

desde fuera sería por qué precisamente hacer instrumentos, de qué manera podría contribuir a los objetivos de nuestra materia, y a su vez potenciar los generales previstos para este nivel de Secundaria. En principio me parecía atrayente; partiendo de que la Música no termina de ser bien entendida, en mi opinión, si queremos que se deshaga del lastre de asignatura “maría” que viene arrastrando ya tiempo atrás, hay que hacer entender que se trata de un área fundamental en el desarrollo tanto cognitivo como afectivo y social del alumno, y que nuestra misión es que los niños comprendan, puesto que sólo así amarán la Música, pero no como algo externo que les viene de fuera, lleno de reglas, nombres e historias, sino que aprendan a analizarla y apreciarla desde la música que ellos son capaces de hacer, convertirlos no en oyentes pasivos sino en ejecutores activos, porque sólo así llegarán a ser verdaderos oyentes activos.



* Jefa del departamento de Música I.E.S. Pintor Juan Lara. El Puerto de Santa María. Cádiz.

Desarrollo de la experiencia

Si bien es cierto que el tema de los instrumentos puede ser abordado desde muy diversas perspectivas, (clasificación, conservación, ejecución...) nos interesaba recalcar una que se nos antojaba curiosa y acaso despertara ese interés o motivación que tan complicado resulta a veces en estas edades.

Siendo así, trataríamos de "crear" instrumentos premiando la originalidad e imaginación. No podíamos dejar de lado la primera premisa: instrumento es todo lo que suena, por lo que el "engendro" debía sonar, no se trataba de elaborar un artilugio curioso y divertido sin más, sino de ser capaces de hacer música con él. No nos interesa desarrollar sólo capacidades específicamente musicales, sino también otras tanto o más importantes entre las que se encuentra la creatividad.

Al alumno, previamente, le habíamos explicado la clasificación general de los instrumentos elaborada por los etnomusicólogos Sachs y Hornbostel, que va mucho más allá de la tradicional de la orquesta y que se basa en la parte del instrumento que vibra (todo sonido es, en definitiva, una vibración). Y aquí se les podían ocurrir muchas opciones: papel, tanza, viento en un tubo, madera golpeada, lentejas en un bote, ... , las posibilidades son múltiples, no hay más que oír, como ellos hicieron, las ocurrencias de Fernando Palacios en su episodio "instrumentos raros y más raros"

de su colección "Sonido y oído".

Con esto se asentaban los pilares del trabajo. Sabemos que el concepto de instrumento del que disponían previamente se ha visto ampliado y ahora conocen algunas sugerencias que pueden servir de guía en la fabricación; no había más que ponerse manos a la obra, empleando tiempo en casa bien sólo o por parejas (la elaboración de algunos más complicados podía sugerir la intervención de algún compañero), sabiendo que tenían por delante unos quince días desde la propuesta hasta la presentación del instrumento en clase.

En el proceso algunos ya vaticinaban su éxito: "ya verás, te vas a quedar...", "uff...si supieras lo que estamos haciendo...", queriendo mantener todos el misterio hasta el final. Ciertamente es que en algunos casos quedé realmente sorprendida.

Había que ponerle un nombre, bien el tradicional, si es que el instrumento era copia o versión de uno ya existente, bien uno de propia invención. Así, el día en que hubo que presentarlos en clase ante los compañeros debían de:

- 1º Mostrarlo a todos y decir cómo se clasificaría.
- 2º Hacerlo sonar.
- 3º Explicar el proceso de fabricación que habían seguido y por qué sonaba así (explicación física: material, longitud, caja de resonancia...).

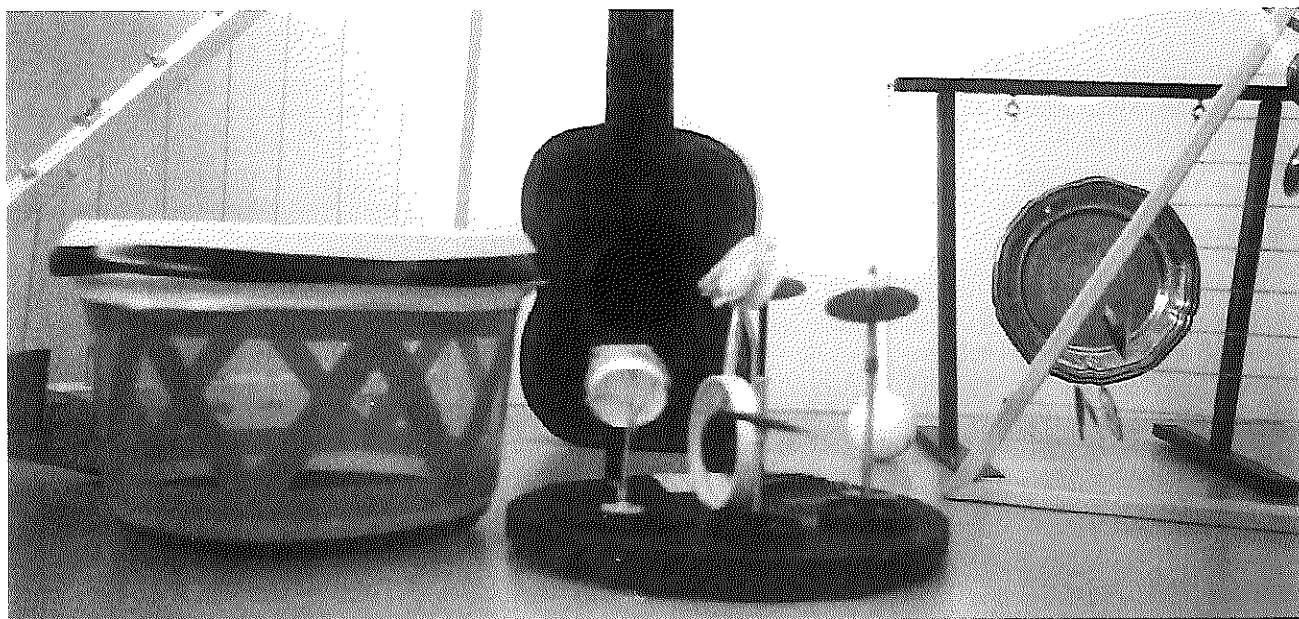
Los seleccionados por mi parte

como mejores, varios de cada curso de 4º, son los que se presentaron en exposición pública. Allí todos podían ver aquellas "mariacas" (maracas hechas por María con botellines de agua Font Vella y preciosamente decoradas), el "cucharófono", original artilugio donde el sonido provenía del golpeo de cucharas distintas sobre vasos con variada cantidad de agua, el "makandé", una caja flamenca con sonoridad magnífica, o los "cascabeles", o la detallista "arpa", o la exótica "balalaika", y tantos otros...

Valoración

La propuesta del profesor, en este caso, encontró en general una respuesta esperada y más que satisfactoria. Quizás faltó, y esto es bueno en las experiencias ver como siempre se puede mejorar algo, el que el alumno, además de realizar el instrumento y hacerlo sonar sin más, se arriesgara a interpretar con acompañamiento del instrumento por él elaborado, alguna pieza conocida o inventada, incluso en grupo, bien cantando o ejecutando con otros instrumentos de los compañeros. Esto, probablemente, lo realizaré así la próxima vez.

Espero que la experiencia que os he relatado pueda servir a alguien, bien para realizar la misma o bien simplemente para animar a trabajar con los alumnos desde lo que ellos mismos "construyen", animándoles a que piensen.



LA LECTURA EN LA INFANCIA

Roberta Cardarello *

Es un artículo escrito desde la ternura y la magia que conforman los primeros contactos con la lectura. Establece una estrecha relación entre la afectividad y la lectura en los primeros años, documentada en distintas obras literarias. Reflexiona sobre las posibilidades educativas de la lectura compartida entre adulto y niño y de su posterior influencia en la vida adulta.

Encuentro precoz con el libro

El encuentro precoz con el libro, en los años preescolares incluso, no agota la intervención educativa adecuada para la afirmación de la motivación y la habilidad para la lectura.

¿Qué relación tiene la lectura, en la forma en que se practica en la infancia, con la lectura del adulto?

En general, se acepta que, en la infancia, pueden crearse las premisas motivadoras de la lectura, que el interés por el libro se asocia con la escucha o la lectura de relatos, que se enriquecen el aprendizaje léxico y las "funciones mentales".

Más en general, la presencia de libros, la costumbre de leer en el seno de la familia parecen ser buenas condiciones ambientales, como si la lectura se transmitiera por contagio. En realidad, hoy día, el ejemplo de los adultos y las condiciones ambientales favorables como las señaladas no son suficientes para garantizar la formación del lector; sin duda, esas condiciones constituyen un recurso *añadido* para iniciar un recorrido que sigue siendo poco previsible.

De todos modos, sin ser demasiado optimistas en cuanto a su eficacia, podemos aceptar que las experiencias felices de encuentro

con los libros, incluso de niños muy pequeños, constituyen un apoyo importante para las sucesivas acciones de promoción. Por tanto, parece conveniente llamar la atención sobre las diversas formas directas de lectura del niño y dedicadas expresamente a él.

En efecto, hay razones, que enunciaremos, para aceptar que el hecho de prestar atención a la lectura desde la más tierna infancia puede eliminar algunos de los obstáculos más evidentes que se oponen a los encuentros sucesivos con los libros, en especial con respecto a la motivación y a la competencia lingüístico-cognoscitiva y, en segundo lugar, que, por las especiales características que supone la experiencia de la lectura a esta edad, constituye una ocasión educativa de gran interés en sí, es decir, dejando de lado la importancia que pueda tener en la formación de un buen lector.

Los lectores especiales

Los testimonios biográficos más convincentes sobre la eficacia casi "mágica" de la lectura que los adultos hacen para los niños se encuentran, sobre todo, en los recuerdos de los escritores, es decir, de lectores de

una clase muy especial, para quienes la lectura se ha convertido en un componente esencial de su vida. Proust, en diversos pasajes de la *Recherche*, y Canetti, sobre todo en *La lingua salvata*, se aducen a menudo como ejemplos literarios, muy sugestivos y convincentes, de la profunda impresión y de la fascinación producida en sus personalidades infantiles por las lecturas apasionadas de sus respectivas madres. Hay que señalar que, en muchos casos de este tipo, la edad de los niños era más avanzada que la que nosotros conocemos como "preescolar" y que el significado de la lectura concordaba con la especialísima relación, intensamente afectiva, que los ligaba a la lectora. Unos testimonios como éstos se configuran como paradigmáticos de un papel de iniciación a la lectura, sobre todo por la fuerte carga emocional de esas experiencias y por el carácter excepcional del clima familiar y cultural en el que se sitúan.

Por otra parte, muchos testimonios de apego precoz a la lectura se configuran como liberación, transgresión, superación de la condición infantil, a veces infeliz, según muchas manifestaciones de literatos. No obstante, parece que el clima cultural e histórico en el que se sitúan estas pasiones por la lectura es muy diferente del actual.

"Cuando se dio cuenta de que los libros de viajes me alejaban de cualquier otro interés, volvió a la literatura y, fuese por hacérmela más apetecible, o para que no leyese simplemente cosas que no entendía, comenzó ella misma a leer conmigo a Schiller en ale-

* Traducido del original italiano por Pablo Manzano Bernárdez.



mán y a Shakespeare en inglés". (E. Canetti: *La lingua salvata*, tr. it., Milán: Adelphi, 1983 (2), p. 114).

La lectura, como vía de acceso al saber adulto, a hechos censurados y prohibidos de alguna manera por los adultos, como rebelión contra un mundo obtuso y perseguidor, aparece con frecuencia en los testimonios de los literatos (pensemos en Emily Dickinson) e, incluso, de los no literatos; de todas maneras, esas situaciones corresponden a un período de nuestra historia ya superado, cuando, en determinados ambientes sociales, el libro y la lectura constituían la única forma de acceso al mundo adulto, de emancipación cognoscitiva y sentimental de la condición infantil y de la familiar, en particular. Hoy día, la evasión de la familia, el acceso a una imaginaria más o menos transgresora, utiliza diversos canales (pensemos en la música y en sus ritos a partir de la adolescencia, en la televisión y en el cine). Al contrario, hoy día, los mismos padres, a menudo con poca fortuna, estimulan la lectura, con independencia de sus orígenes culturales, como prueba del hecho de que los padres de los niños de la escuela elemental y de la media aconsejen, masivamente, a sus hijos que lean.

Hay indicios que llevan a pensar que, hoy día, carece de validez una de las posibles motivaciones que, en

el pasado, encendían la pasión o el "virus" de la lectura, la que se originaba en la necesidad de las generaciones de los más jóvenes de conocer el mundo adulto, más allá del reducido círculo de las experiencias familiares. Hay diversas vías más rápidas para satisfacer esa necesidad.

Otros testimonios, particularmente seductores, acerca del papel emocional y existencialmente significativo del encuentro con los libros tienden a situarlo a partir de los años en los que se adquiere una mayor consciencia de sí mismo, como demuestra Bettelheim cuando, hablando de sus propias experiencias de lectura juvenil, afirma que fueron decisivas las que le provocaron el llamado "shock del reconocimiento": en efecto, produjeron "el efecto de una revelación, de una nueva visión que imponía cierto orden en mi mundo interior, en el que antes reinaban la incertidumbre y la confusión, si no el caos".

Aunque no dice nada a propósito de sus lecturas propiamente infantiles, ha teorizado y documentado de forma muy sugestiva y convincente que, en los niños pequeños, es fácil que se produzca un efecto de reconocimiento análogo, aunque no consciente, cuando escuchan fábulas. Las fábulas y, sobre todo, las clásicas, están llenas de elementos simbólicos que, en cuanto tales, hablan al inconsciente del niño. Éstas proporcionan una vestimenta fantástica (brujas, lobos, madrastras, etc.) a las pulsiones del niño y a sus conflictos inconscientes. La dinámica de los acontecimientos de la fábula representa, de un modo que el niño siente como familiar, la dinámica de las propias angustias, oscuras e inefables, y, por tanto, le permite liberarse de ellas, a través del final feliz, produciendo en el nivel inconsciente un efecto catártico (volvemos a encontrar las teorías emocionales a propósito del significado de la lectura que recordamos en el capítulo anterior).

Estos excelentes testimonios de la importancia de la lectura en una edad precoz muestran que el vínculo profundo que se establece con el libro hunde sus raíces en la riqueza de las experiencias emocionales, afectivas y existenciales que se han

producido a una tierna edad y que se renuevan y consolidan en la edad adulta.

Poco se dice a propósito de la competencia lingüística inducida por tales lecturas, bien porque la pertenencia de los interesados a unos ambientes privilegiados, desde el punto de vista cultural, los inclina a pasar por alto la función del libro en un contexto lingüístico rico, bien porque, en la edad infantil y en los niveles inferiores de consciencia lingüística, la palabra suele ser más bien un fondo, inadvertido, de la lectura sobre el que se recortan los hechos, que son las acciones y las emociones evocadas y suscitadas (los contenidos narrativos).

Y, sin embargo, en la vertiente formal de la competencia comunicativa y lingüística que puede adquirirse con la lectura se halla una de las razones más convincentes y generalizables del enorme valor de la lectura en la primera edad. Estudiaremos analíticamente algunos aspectos después de recordar de manera preliminar las posibilidades educativas y el significado existencial de la lectura compartida con el adulto.

La lectura del adulto, sobre todo del padre o la madre, es una ocasión de transmisión de contenidos que se consideran válidos y relevantes. La selección de los libros o relatos puede interpretar, en efecto, las predilecciones, la sensibilidad y los valores de los padres. La narración de episodios de la *Odisea* o de la *Jerusalén liberada* o bien de vidas de santos o historias de la Resistencia implica hacer unas opciones mediante las cuales se proponen, en forma narrativa, modelos de comportamiento, emociones y sentimientos que influyen en el modo de pensar y sentir de los niños y lo orientan. Además, la sensibilidad cultural del adulto interviene también cuando suprime aspectos brutales o crueles de la narración, cuando privilegia temas y a personajes que se consideran idóneos para el modo de pensar de los niños y portadores de valores justos. En otras palabras, mediante su forma de narrar, los adultos llevan a cabo una forma de aculturación importante, aunque lo hagan de forma inconsciente.

tantea

En segundo lugar, el momento de narrar o leer a los niños puede constituir una ocasión especial en la construcción de la relación interpersonal entre adulto y niño.

Contar o leer un cuento a un niño constituye un momento mágico de comunicación, sobre todo si el lector es el padre, la madre o un personaje familiar. Ésta es una de las actividades o momentos de la jornada que el padre o la madre reservan y dedican específicamente al niño. No es una casualidad que a menudo coincida con el momento de acostarse y que sea un momento de gran disponibilidad "estructural" de los padres: en efecto, leer en voz alta impide cualquier otra actividad del adulto (no es posible planchar ni echar un vistazo al telediario). Es una actividad exclusiva que los niños viven a menudo con entusiasmo porque les garantiza una interacción plena y exclusiva con la madre o el padre. Y, a la inversa, ésta es una de las razones por las que los adultos la reservan para unos momentos especiales, pocos, de la jornada y que les lleva, a veces, a desear que el niño aprenda a leer solo lo antes posible.

Sin embargo, una vez comenzada la lectura, también los adultos más atareados y distraídos tratan de introducirse en la acción y comparten con el niño a creación de un mundo de imágenes y pensamientos comunes. Mirar las mismas figuras, representarse situaciones ficticias al mismo tiempo, vivir emociones análogas crean una situación de entendimiento y complicidad, rara y agradable para ambos. Se crea una ocasión completamente especial de coparticipación de emociones y sentimientos que lleva al entendimiento y sintonía recíprocos. Si consideramos, además, que, al ser la lectura un momento agradable de la vida del niño, él mismo la reclama, especificando también qué historia o libro quiere que se le lea o relea, se entiende por qué le supone un momento de máxima gratificación. Sin embargo, también para el adulto puede ser un momento de satisfacción notable por la sensación profunda de omnipotencia que le permite la narración: él es el medio por el que se transmiten al niño los signos

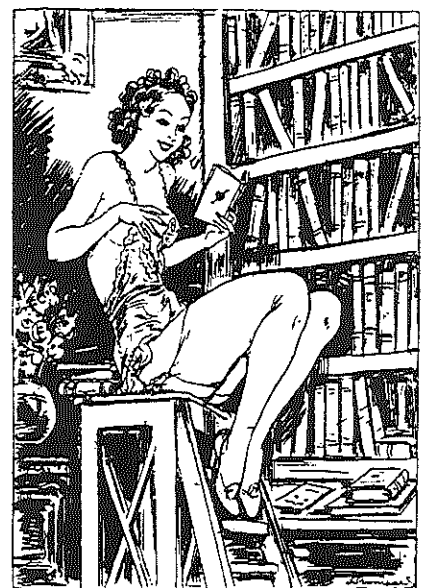
indescifrables y misteriosos de un libro; él es quien, de la nada, anima a personajes y acontecimientos, si cuenta de memoria, quien introduce infinitas variaciones sobre el tema de la historia, quien puede insertar también en el relato acontecimientos o momentos particulares de la jornada, variaciones a la medida del pequeño oyente. En estos casos felices, entre otras cosas, el niño ve cómo se desenvuelve el trabajo de invención de historias, ve a un narrador en plena faena. La invención de las historias es todo un don, tanto desde el punto de vista de las relaciones como desde el cognoscitivo.

La estructura de la situación no es muy diferente de la que se crea cuando el niño juega y el adulto juega con él. Como en el juego, la lectura configura una ficción (una suspensión provisional de las leyes habituales de la vida, un hacer simulado, hacer "como si"), sobre todo, naturalmente, si tiene como tema un argumento fantástico. Es una ficción que aceptan los participantes y compartida, como cuando se establecen las reglas de un juego ("tú eras el enemigo y yo tenía los misiles" no es muy diferente de "érase una vez un joven príncipe que una bruja transformó en una rana") e, incluso antes que por los significados sociales y simbólicos que pueda transmitir una fábula o un cuento, para el niño es significativa por la experiencia de "jugar" con el adulto a vivir y crear una historia. Probablemente sea cierto que, mientras en el juego el niño tiene más libertad para escoger y establecer la "trama", durante la lectura se le invita, más bien, a adherirse al argumento del texto; no obstante, también es verdad que el juego que propone el texto, si no es de mala calidad, es más rico y articulado y, si lo escoge, igualmente significativo para el niño. Por lo demás, no debe enfatizarse en exceso la libertad de imaginación del niño en el juego, porque ésta crea las historias con los diversos estímulos y condicionamientos que el niño experimenta. En cambio, conviene no olvidar que, también en la lectura o en el cuento, se expresa la libertad del niño, cuando decide lo que el adulto debe leerle, cuando participa, prevé e integra las informaciones del

cuento.

La riqueza comunicativa de la situación de lectura o, como suele decirse, de interacción durante la lectura o visión conjunta de un libro, es bien conocida y se ha subrayado muchas veces. El lenguaje que se utiliza en esta actividad tiende a ser diferente: frente a una comunicación de carácter muy funcional, como la que distingue muchos momentos de la vida cotidiana y que se afirma después del tercer año de vida del niño, la narración restituye a los niños, pero también a los adultos, una ocasión para utilizar un lenguaje poético, gratuito y mucho más articulado.

Aunque la situación de lectura en familia parece una ocasión extraordinaria para la complicidad, la comunicación, la unión entre el adulto y el niño, no hay que olvidar que esta práctica está menos difundida de lo que quisiéramos, sea por razones sociales o culturales. No es una casualidad que todos los proyectos de educación compensatoria, orientados a superar el déficit lingüístico de los niños en situación de desventaja, que florecieron en Europa y en América durante los años 60 y 70, hayan utilizado masivamente la lectura a los niños como instrumento preferente y, en particular, hayan advertido el problema a las familias, sensibilizándolas y proporcionándoles ayuda y materiales para que estimularan la lectura a los niños.



LA CAPACIDAD DE PODER MARAVILLARSE

Rita Laganá
Terry Olivi

Los autores nos presentan una experiencia de escritura creativa relacionada con prácticas de relajación de origen tibetano. Plantean la necesidad de despertar los sentidos al mundo de los niños y niñas. Recuperar la capacidad de sentir sorpresa y de maravillarse, frente al automatismo paulatino del ser humano. En último término es una llamada a la comunicación.

"No os preocupéis por vuestro talento o por vuestra capacidad: se irán desarrollando con el ejercicio"

NATALIE GOLDBERG (1)

"Por fortuna, como la mayoría de los niños, aprendí antes de ir a la escuela todo lo que es indispensable y precioso en la vida por medio de los árboles frutales, de la lluvia y del sol, de los ríos y bosques, de abejas e insectos, con la ayuda del dios Pan, el ídolo danzante en la habitación del tesoro del abuelo. Conocía bien el mundo, me quedaba impávido en compañía de los animales y las estrellas, sabía orientarme por los huertos, y en el agua junto a los peces y además sabía cantar un buen número de canciones... poseía toda la fabulosa sabiduría de la infancia" (2).

¿Dirían lo mismo que escribió Hermann Hesse, nuestros hijos, nuestros estudiantes que están creciendo hoy en día en la realidad de las grandes áreas metropolitanas?

Sin embargo, nuestra larga experiencia como docentes, nos lleva a considerar día a día algunas de las dificultades que observamos en casi todos los alumnos, y nos llegamos a preguntar cuál es el motivo de dichas dificultades: la incapacidad de ¿maravillarse?, de sentir sorpresa, fascinación frente a los pequeños pero grandes hechos de la vida; la incapacidad de apreciar, de prestar atención a los objetos de la realidad cotidiana y a las perso-

nas que nos rodea, la incapacidad de dar las gracias por su existencia y a los demás, como si todo se debiera y se diera por descontado; la falta de una actividad interior, imposibilitada por la poca frecuencia al juego, a la fantasía y a la producción activa.

En una de sus conferencias sobre la educación, Steiner afirmaba *"como los músculos de la mano se fortalecen, si desempeñan el trabajo para los que están previsto; asimismo ocurre también con el cerebro y los demás órganos de nuestro cuerpo si reciben las impresiones adecuadas del ambiente que los rodea"* (3).



Esto se demuestra con el ejemplo de la muñeca confeccionada con una servilleta, la que el niño tiene que acabar según se la imagine. Esto hará que la servilleta se parezca a un ser humano, mientras que con la denominada muñeca "bonita", el cerebro se entristece y debilita por no tener nada que hacer. Por desgracia, esta situación no es imputable para los niños que viven una condición de extrema pasividad en una civilización de tipo tecnológico.

En varias ocasiones, se ha hecho frente a esta temática: ya se han analizado de forma exhaustiva el peligro del automatismo del ser humano, el sueño de la consciencia; y no pretendemos de ningún modo añadir nada nuevo a este argumento. Sin embargo, como observadores/operadores de la realidad escolar hemos experimentado varias técnicas que despiertan el interés, el diálogo continuo entre uno mismo y el mundo; y hemos comprobado que una de las más significativas es la escritura creativa.

Como norma general, cuando nuestros alumnos escriben, se enfrentan con enormes dificultades: hemos observado en lo que respecta a sus composiciones que son la mayoría de las veces, deficientes en cuanto a la observación del entorno y la atención sobre sí mismo y los demás.

Los sentidos desempeñan un papel importante en la observación, en el proceso de conocimiento y, sobre todo, en una correcta formación de la metodología científica. Normalmente, la mente tiende a proyectar en la realidad pensamientos, imágenes y emociones que desfiguran al objeto real observado. Durante algunos ejercicios de clase, con fotografías de varias situaciones, a la pregunta: *"¿Qué ves? ¿Qué representa?"*, la mayoría de los estudiantes daban a la imagen una

tantea



“En una civilización tecnológica tan avanzada, que se basa principalmente en la imagen y en el lenguaje oral, tiene poca cabida la expresión escrita que sirve para comunicarnos, para expresar nuestras experiencias y el continuo cambio interior”

versión propia, personal y arbitraria (por ejemplo, frente a una foto con una mujer, un hombre, un niño; la mayoría interpretaba una familia sin que existieran elementos objetivos que lo confirmasen). A raíz de esta observación, hemos deducido la dificultad que existe en observar el presente, en estar “aquí y ahora”, en captar la imagen como una “máquina de fotos”, sin evitar identificarlos con nuestros pensamientos y emociones.

Interacción entre mente y cuerpo

La contracción muscular dificulta a menudo una completa conexión con el momento presente e la contracción muscular; ésta impide entrar en contacto con nuestros sentidos y con nosotros mismos. Por tanto es importante acostumbrar a los alumnos a que se relajen. Por ello, utilizaremos el *Kum Nye*, una antigua práctica de origen tibetano, que se basa en la interacción entre la mente y el cuerpo, y que ha dado vida a muchas disciplinas entre las que se encuentra el yoga (la palabra tibetana *Kum* significa cuerpo, existencia; mientras que la palabra *nye* significa masaje, acción recíproca. Por medio de esta práctica se alcanza el estado en el que “*ya no existe una mente crítica juzgadora, ya no nos preguntamos qué sucede y qué hacemos. No hay necesidad de hacer preguntas o de decirse a sí mismo lo que se está haciendo. Las sensaciones expresan simplemente lo que somos*” (4).

Sería oportuno que los ejercicios se siguieran en la pizarra con la presencia del profesor de educación física, y se utilizarán ropas cómodas que permitieran movimientos libres.

Entre los varios ejercicios que propone Tarthang Tulku, hemos elegido los más significativos para alcanzar nuestros objetivos, postergando un análisis final al citado libro.

1) Disfrutar la relajación

Respiramos profundamente, relajando todo el cuerpo. Relajamos los ojos, dejando la boca entreabierta, dejamos que la tensión fluya por la cabeza y por la frente e intentamos que el alumno sienta cada parte de la cabeza, la nariz, las orejas, las mandíbulas, la cavidad bucal y las mejillas; relajamos la nuca, el cuello, la garganta y el mentón. A continuación, relajamos los hombros, el pecho, los brazos, las manos, el vientre, la espalda, las piernas, hasta llegar a los dedos de los

pies.

Si observamos que para algunos alumnos hiperactivos es difícil mantenerlos quietos demasiado tiempo, les aconsejamos que practiquen este ejercicio tras una intensa actividad deportiva; si no los ejercicios de relajación pueden realizarse en clase, sentándose cómodamente; claro está, si tienen clases lo suficientemente tranquilas.

2) Dejarse llevar

Nos sentamos en el suelo sobre una esterilla con los pies juntos y las manos sobre las rodillas. Pegamos los pies lo más próximo al cuerpo y empujamos con las manos las rodillas de forma rápida, arriba y abajo, igual que el batir de las alas de un pájaro.

3) Liberar la tensión

Nos sentamos sobre una esterilla cruzando las piernas de modo que el tobillo derecho se apoye sobre el muslo izquierdo. Con la espalda recta enlazamos los dedos y agarramos con las manos la rodilla derecha. Subimos muy lentamente la rodilla derecha un poco, y luego la bajamos.

4) Disfrutar el espacio

De pie, con los pies ligeramente separados, la espalda recta, los brazos relajados de forma horizontal, colocamos los codos y las manos a la altura del corazón, enlazando los dedos y tirando de ellos como si quisiéramos despegar las manos, girando (emplear 1 minuto en hacer este movimiento) a la derecha y luego a la izquierda.

5) Ejercitarse en el espacio

De pie, con la espalda recta, el cuerpo equilibrado, colocamos las manos horizontalmente y giramos muy lentamente a la derecha sólo la parte superior del cuerpo, moviendo la cabeza y los ojos con los hombros, los brazos y el pecho, aproximadamente 30 segundos. A continuación a la izquierda.

Se aprenderá a diferenciar el giro de la parte superior del cuerpo (muy delicada) de la inferior (que es rígida y fija). Estas dos partes dan al cuerpo un tipo de equilibrio particular.

6) Dejarse llevar por la imaginación

De pie con la espalda recta y los brazos colocados de forma horizontal, cruzamos los brazos delante del pecho, el

derecho sobre el izquierdo y sujetamos los hombros con las manos, dejando que cuelguen los codos. Cruzamos la pierna derecha sobre la izquierda y colocamos el pie derecho cerca del izquierdo. Respirando suavemente, nos doblamos hacia delante muy lentamente y nos inclinamos ligeramente hacia atrás. Luego cambiamos a la otra pierna. Se pueden apreciar las diversas sensaciones estimuladas al cambiar de posición. Estos ejercicios estimulan la piel y activan nuevos modelos mentales y musculares.

7) Coordinar el cuerpo y la mente

Estiramos el lado derecho, la pierna izquierda sobre la parte superior de la derecha con el mismo brazo sobre la cabeza en el suelo, y con la palma de la mano hacia abajo. Apoyamos la cabeza sobre el brazo derecho y colocamos el brazo izquierdo, estiramos el lado del cuerpo con la palma de la mano hacia abajo. Hay que estirar el cuerpo en línea recta. Manteniendo las piernas rectas, doblamos ambos muslos de modo que los dedos de los pies apunten hacia la cabeza. Estiramos lentamente tanto el brazo como la pierna, lo mantenemos estirados. A continuación los relajamos y descansamos un minuto. Luego nos giramos sobre el lado izquierdo y realizamos el mismo movimiento. Al final giramos sobre la espalda y descansamos otros cinco minutos, mientras prestamos atención a las sensaciones que nos han provocado estos movimientos.

La brevedad de esta relación no nos permite indicar muchos más ejercicios, no por ello menos interesantes, como: Coordinar la totalidad de energía, transformar las emociones, mitigar la negatividad, aumentar la tolerancia, aumentar el equilibrio interior, hacer desaparecer la confusión, adquirir fuerza y confianza, transformar las energías negativas, la identidad por lo interno y por lo externo, la corporalidad, la totalidad del cuerpo y de la mente, etc.

Estos ejercicios son casi similares a los que se practican normalmente en los ejercicios de educación física, con la diferencia de la lentitud de los movimientos y por el sucesivo descanso, que permite disfrutar las sensaciones del cuerpo suscitadas por los mismos movimientos. En este tipo de ejercicios se dilata la percepción del tiempo y se crea una armonía entre el cuerpo y el exterior en una dimensión de eterno presente.

Una vez concluidos los ejercicios, sería interesante que los alumnos redactasen las sensaciones que han sentido.

Vista, oído, olfato, gusto y tacto

Los ejercicios precedentes constituyen una fase preliminar importante para conseguir que los alumnos usen correctamente los sentidos. Ni que decir tiene que nosotros, como docentes, tenemos que probarlos personalmente para sacar un mejor provecho de la experiencia.

Es muy difícil experimentar la sencillez e inocencia del niño que ve el mundo con otros ojos, y percibe los objetos con la frescura y libertad de esquemas mentales y prejuicios tan típicos de los adultos. Por ello, es preciso que restituyamos toda experiencia visual con el ejercicio de los cinco sentidos.

Podemos comenzar con ejercicios en los que cada alumno elige un objeto cualquiera (por ejemplo, una piedra, una flor, un libro, etc.). Antes de comenzar, con los ojos cerrados posiblemente, nos relajaremos y luego en el más completo silencio, cada uno mirará, tocará, oír, olerá y probará el sabor que tenga en ese momento en la boca. A continuación en un folio, el alumno dibujará el objeto que ha observado antes, y en una ficha escribirá lo que ha visto (forma, dimensiones, colores, espesor del objeto, etc.), oído (tipos de sonidos que puede hacer el objeto y tipos de sonidos que advirtió alrededor suyo en el momento en que lo observaba), tocado (consistencia de la materia, dureza, suavidad, rugosidad, etc.)

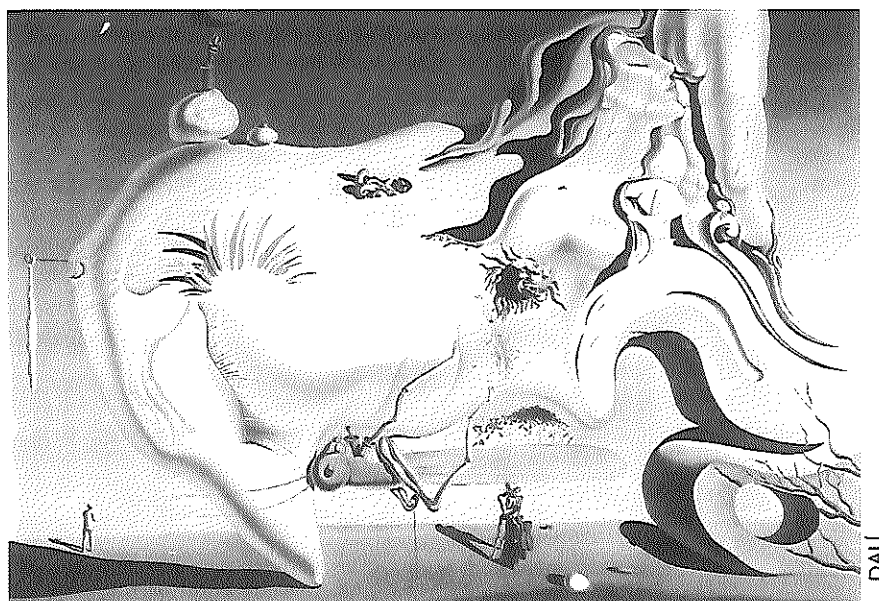
y olido (varios tipo de olores del objetos y olores que lo rodea).

Podemos proponerles un fichero de descripciones de diversos objetos para cada alumno. Con el uso y la práctica del fichero "Observación guiada por los 5 sentidos", apreciaremos cómo el alumno presta más atención, y por tanto también aumenta su léxico.

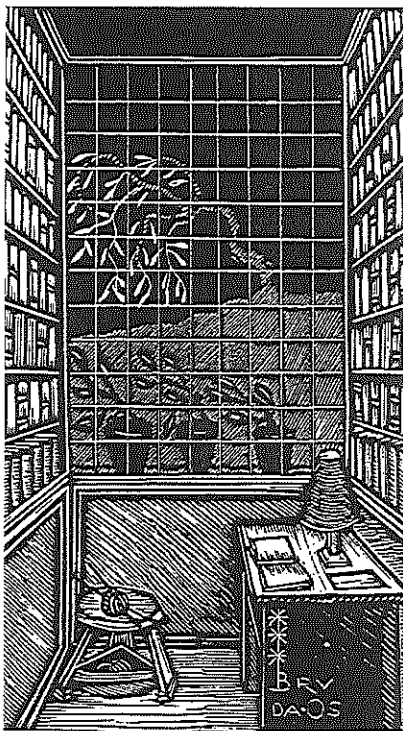
Las antiguas tradiciones orientales nos demuestran la importancia que tiene un uso correcto de los sentidos y la atención que aporta sobre sí mismo, como etapa de un proceso de crecimiento interior de la persona que aprecia cualquier gesto realizado, aún el más insignificante. Recordemos por ejemplo, el *cha-no-yu*, la ceremonia del té en Japón, en la que a los participantes se les da primero la taza de cerámica vacía y la tocan, la observan, la giran entre las manos, para testimoniar la adhesión total en ese momento y, sólo al final de la ceremonia, se llenan las tazas con la fragante bebida, casi hirviendo, un latigazo al despertar del gusto.

A continuación, añadiremos en la ficha de observación, además de los cinco sentidos, otra palabra, la emoción (describir lo que se ha experimentado mientras observábamos el objeto: tristeza, alegría, ya se refiera al objeto como a los estados de ánimo personales).

Conviene dividir las fases de los ejercicios, para que cada función vuelva a su integridad, que a menudo se confunden con otras funciones (pensamiento asociativo, emociones, recuerdos, etc.). Asimismo, conviene recordar que en la etapa de la preadolescencia, las emociones afloran



tantea



de modo desordenado y rompedor, por lo tanto hay que educar al alumno para que reconozcan las emociones y su naturaleza, le ayuda a distanciarse de las mismas y a poderlas analizar sin que lo engullan.

Sin embargo, hay veces que sucede todo lo contrario, el niño al no estar en contacto consigo mismo, no llega a expresar lo que siente. En este caso, proponemos crear situaciones de simulación. Una solución es invitar al niño a que escriba sobre episodios, vividos o inventados, en la que expresen lo que siente: una discusión con una persona querida, un hecho feliz, un hecho doloroso, etc.

Creemos que es útil, antes de escribir estas emociones, realizar ejercicios de mímica facial y/o corpórea en clase en los que se representen varias emociones, ya sea como juego de reconocimiento, ya sea como escena de dramatización. En especial, lo aconsejamos para aquellos alumnos con dificultades psico-físicas de varios tipos, el dibujo y la elaboración de una máscara que exprese un estado de ánimo.

Ejercicios de escritura creativa

Después de realizar tantos ejercicios en clase, en los que hemos llegado a asimilar el método, estamos capacitados para salir al exterior, para practicar de verdad la

descripción de la realidad, pero esta vez con una nueva visión, la de los sentidos. Elegiremos Lugares que podrán ser paisajes naturales (como la orilla de un río, un sendero de un bosque, etc.); un paisaje urbano (por ej. una plaza de la ciudad) y un lugar artístico (un museo, una iglesia, etc.).

Estos tres tipos de lugares tienen como función experimentar tres situaciones muy distintas la una de la otra: una que los ponga en contacto con los elementos naturales (a menudo simbólicos y representativos de la sagralidad, como un bosque o la orilla de un río donde los antiguos colocaban sus respectivas divinidades mientras practicaban ceremonias sagradas, ritos de iniciación y de purificación), mientras en la de la ciudad, en medio del tráfico y del ruido, podrán empezar a distinguir diversos signos artificiales (olfativos, visuales, auditivos, etc.) y en el lugar silencioso podrán tomar contacto con el universo desconocido del silencio, dejándose penetrar por las vibraciones típicas de los trabajos artísticos.

En estos lugares y sin hablar con los compañeros, se proseguirán con los ejercicios con las palabras de la ficha, y cada uno elegirá su/s propio/s objeto/s de observación (un folio, el agua, un letrero, un campanario, un cuadro o una columna, etc.) y su punto de observación.

A continuación, en clase, se enriquecerá la experiencia con un intercambio recíproco de las impresiones y luego, en un segundo momento, se relacionará el presente con el pasado, la experiencia vivida con el recuerdo de esa experiencia, el presente del objeto examinado con su pasado.

Cuando la experiencia haya madurado en grupo, podremos proponer la lectura de algunos fragmentos literarios en los que los niños expongan su descubrimiento de la naturaleza por parte de ellos mismos (por ejemplo, el descubrimiento del mar por parte del protagonista en *Le confessioni di un italiano* de Ippolito Nievo o el descubrimiento de la luna por Ciaula en la novela de Pirandello, etc.).

No hay que olvidar que el estudio y el análisis de los fragmentos literarios son indispensables para una ampliación y profundización de la relación de sí mismo con el mundo. La experiencia personal nos acercará a la comprensión de la experiencia de los demás.

El trabajo será completado finalmente con una muestra de dibujos, fotografías,

poesías y/o cuentos de las actividades extra-escolares.

Natalie Goldberg nos sugiere en su libro *Scrivere Zen* integrar estas actividades con ejercicios de escritura automática o física.

Son sugerencias preciosas y recientes para el mundo escolar. Es importante empezar escribiendo lo que pasa por la mente en ese instante, sin despejar el lápiz del papel, sin tachar, sin preocuparse ni de la ortografía ni del orden lógico, persiguiendo los propios pensamientos asociativos del modo más libre posible. Se comienza con un tiempo mínimo de 15 a 20 minutos para después incrementarlos progresivamente.

"Es una gran ocasión para sacar a la luz los aspectos más extravagantes de nuestra mente para explorar la parte más basta del pensamiento" (5).

Otro consejo de la autora es cambiar de lugar y posición cuando escribamos: comenzar escribiendo de pie o tumbado, en barca, en avión, bajo la lluvia, para observar cómo cae el agua en los charcos, etc.

"La práctica de la escritura automática - prosigue Goldberg - abarca toda nuestra existencia y no requiere ninguna estructura lógica [...] No nos lleva a ninguna parte y comprende nuestro ser en el momento que estamos viviendo [...] Escribid cualquier cosa que os pase por el cuerpo y la mente en ese preciso instante [...] No intentéis controlar lo que escribís. Estad en sintonía con todo lo que viene de fuera y mantened en movimien-



to la mano" (6).

Algunas veces, en la escritura automática, se puede introducir una pequeña frase para comenzar como "Recuerdo que...", "En este momento...", "Estoy viendo...", "Estoy oyendo...", o bien títulos sobre situaciones más concretas como "Mi primer recuerdo", "Mi color favorito", "Las personas a las que he querido", "La vez que pasé más miedo", "Mi plato preferido", etc.

Es muy interesante el ejercicio sobre la descripción de una emoción intensa. "Tomad cualquier cosa que suscite en vosotros emociones intensas, positivas o negativas y escribid como si os gustase muchísimo. Luego cambiad de registro y escribid como si eso mismo os incordiasse. Finalmente escribid en un tono neutral" (7).

Al final de cada texto, hay que crear una atmósfera de atento silencio. Se puede empezar a leer en voz alta lo que se ha escrito para favorecer una comunicación más profunda entre los componentes del grupo clase, compartiendo las experiencias más personales e íntimas.

Hoy en día, en una civilización tecnológica tan avanzada, que se basa principalmente en la imagen y en el lenguaje oral, tiene poca cabida la expresión escrita que sirve para comunicarnos, para expresar nuestras experiencias y el continuo cambio interior, liberando las energías vitales más escondidas.

Por lo tanto, debemos tener en cuenta la invitación de nuestra autora: "Observémonos. Cambiamos continuamente. Es una excelente oportunidad. En cualquier momento, podemos abandonar nuestra personalidad obstinada, nuestras viejas ideas y comenzar desde cero. Eso es lo que quiero decir escribid. En vez de obstinarnos, nos libera" (8).

Capacidad de comunicación

Viendo la importancia y la dificultad de la comunicación en la vida asociada de los hombres, nuestro objeto principal es concentrarnos en los tres factores constitutivos de tal capacidad.

El factor principal se basa en un adecuado conocimiento de los objetos, hechos y sucesos (entre los que nos encontramos nosotros mismos), de lo que queremos hablar. En este conocimiento el uso de los sentidos desempeña un papel fundamental como la reflexión sobre las experiencias, los sentidos, los pensamientos, etc. Uno de los objetivos de este artículo consiste en subrayar este

factor y presentar algunos de los caminos posibles hacia una integración de la parte física y de la parte psíquica de los alumnos. Obviamente, este no es el único camino posible, pero quizá no se conozca tan bien como los otros.

El factor productivo se refiere a todos los elementos que constituyen los textos verbales y no verbales como productos comunicativos, es decir, como elegir las palabras adecuadas, como combinarlas en las frases, en los párrafos, etc. Las reglas necesarias para la construcción de un texto en prosa o en verso son completamente distintas. Las propuestas que aquí se plantean son generales y no tienen en cuenta para nada las características de los distintos tipos de textos, si queremos tratar sólo los requisitos necesarios para escribir. Como bien sabemos, existen también muchos tipos de ejercicios de escritura creativa sobre la construcción de un texto, ya sea en prosa ya sea en poesía (9).

El último factor, el receptivo, se refiere a todos los elementos que se requieren para la comprensión o en la interpretación de un texto. Es evidente que los ejercicios para conocer el mundo general y producir un texto son meros ejercicios, aunque están directamente unidos con la recepción y para la interpretación. En este sentido, las propuestas formuladas pueden ser útiles para mejorar la capacidad de interpretación por parte de nuestros estudiantes.

Bibliografía

GOLDBERG, N.: *Scrivere Zen*, Roma, Ubaldini Editore, 1987, (Ed. orig. del inglés 1986).

Hesse, Hermann: *L'infanzia del mago. Favola autobiografica trascritta a mano e disegnata da Peter Weiss*, Roma, Stampa Alternativa, 1985.

HOOVER, T.: *La cultura Zen. L'influenza del Buddhismo Zen sulla cultura orientale e i suoi riflessi in occidente*, Milán, Oscar Mondadori, 1981, (Ed. orig. del inglés 1977).

NHAT HANH, T.: *Introduzione allo Zen*, Milán, Sonzogno, 1974, (Ed. orig. del francés 1973).

SENZAKI, N. et al.: *101 storie Zen*, Milán, Adelphi, 1973, (Ed. orig. del inglés 1957).

STEINER, R.: *Educazione del bambino e preparazione degli educatori*, Milán, Editrice antroposofica, 1977.

TOMASSINI, ALBANIA y VALSECCHI, F.: *Arte psichica come terapia*, Settimo Torinese, Edizione l'Ariete, 1982.

TULKU, T.: *Il rilassamento Kum Nye*, Roma, Astrolabio Ubaldini Editore, 1980, (Ed. orig. del inglés 1978).

Notas

(1) Goldberg, N., 1987, pág. 38.

(2) Hessem H,m 1985, pág. 11.

(3) Steiner, R., 1977, pág. 26.

(4) Tarthang Tulku, 1980, pág. 25.

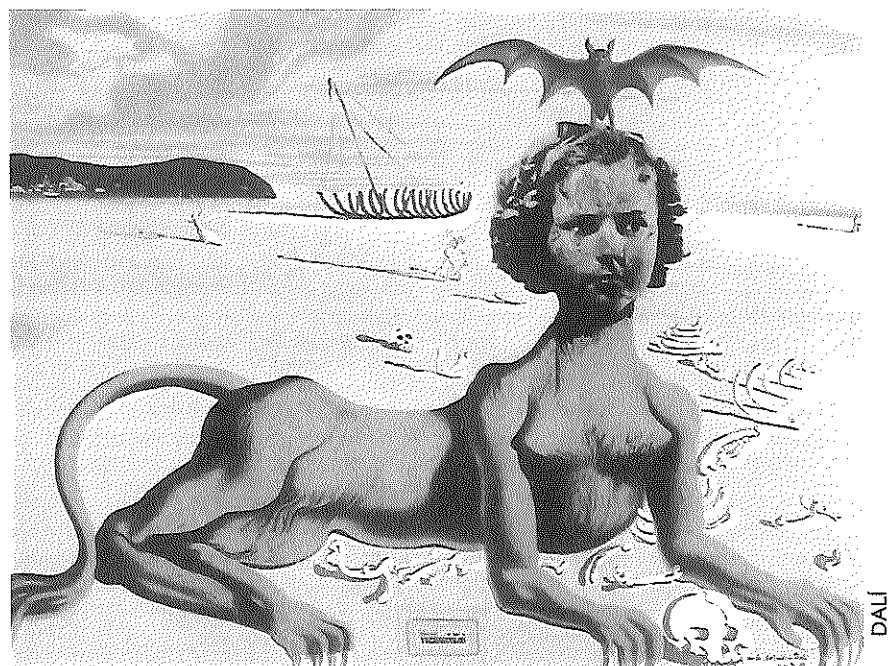
(5) Goldberg, N., 1987, pág. 18.

(6) Idem, pág. 23.

(7) Idem, pág. 29.

(8) Idem, pág. 40.

(9) Véase por ejemplo: Pitzorno Bianca, 1987, *Snoopy, Il manuale del giovane scrittore creativo e 1988, Snoopy, Esercizi di scrittura creativa*, Trento, A. Mondadori.



¿QUÉ HAY DE NUEVO Y QUÉ HAY DE VIEJO EN EL NUEVO ENFOQUE?¹

Delia Lerner de Zunino
Alicia Palacios de Pizani

Las autoras analizan una nueva propuesta pedagógica centrada en la psicogénesis del aprendizaje, que califica de superadora de los métodos activos. Considera esta propuesta prolongación actualizada de las teorías freinetianas. Su propuesta didáctica se centra fundamentalmente en el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Participar en la construcción de una propuesta pedagógica fundamentada en la psicogénesis del aprendizaje implica mucho más que trabajar con "métodos activos" y esto es así no sólo porque hay que aceptar la relatividad del conocimiento, la validez del error constructivo y el papel del conflicto en el progreso cognoscitivo, sino también porque hay que afrontar el desafío de elaborar nuevas formas de intervención pedagógica que contribuyan a la apropiación de los contenidos escolares por parte del niño y, en los casos en que desconocemos cómo se produce este proceso, hay que correr el riesgo de aproximarse a su comprensión a través de las situaciones de aprendizaje que se plantean en el aula.

Nuestra propuesta didáctica tiene como objetivo esencial para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita, el de contribuir a lograr que todos los niños se apropien de la lengua escrita y lleguen a ser usuarios autónomos de la misma.

La denominación "nuevo enfoque" que suele adjudicarse a nuestra propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita en el aula no es totalmente exacta: es indudable que esta propuesta plantea principios orientadores y situaciones de aprendizaje que superen los formulados por posiciones

anteriores, pero también es indudable que ella está inserta en una tradición pedagógica cuyos orígenes pueden ubicarse en los comienzos de este siglo.

Reflexionaremos sobre aquellos aspectos que nuestra propuesta tiene en común con algunos enfoques educativos (2) que la precedieron, para poner luego de manifiesto las características diferenciales que permiten considerarla como un paso hacia adelante en el camino de la construcción del conocimiento pedagógico.

Acerca del aprendizaje de la lengua escrita

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y la escritura, hay una única figura a la que podemos reconocer con seguridad como directo antecesor de nuestros planteamientos pedagógicos. Se trata de Célestin Freinet, creador del "método natural".

En relación con el conjunto de la obra de este gran pedagogo francés, Piaget (1969) ha señalado:

Sin plantear explícitamente el fin de una educación de la inteligencia y una adquisición de los conocimientos generales mediante la acción, Freinet alcanzó esos objetivos constantes de la escuela activa, pensando sobre todo en el desa-

rollo de los intereses y en la formación social del niño. Y sin jactarse de teorías, ligó de esa manera los dos verdades sin duda centrales de la psicología de las funciones cognoscitivas: que el desarrollo de las operaciones intelectuales procede de la acción efectiva (...) puesto que la lógica es ante todo la expresión de la coordinación general de las acciones; y que esta coordinación general de las acciones implica necesariamente una dimensión social, pues la coordinación interindividual de los actos y su coordinación intraindividual constituyen un único y solo proceso, al ser todos las operaciones del individuo socializados y teniendo en cuenta que la cooperación en sentido estricto consiste en una realización en común de los operaciones de cada uno.

Si bien las ideas psicológicas en que sustenta su obra -la teoría del "tanteo experimental"- está hoy superada, la gran intuición pedagógica de Freinet se une a su preocupación constante por la educación popular para dar lugar a una concepción educativa cuya vigencia es incuestionable.

Al leer "El aprendizaje de la escritura" de Freinet (1971), es posible encontrar afirmaciones que coinciden con los planteamientos pedagógicos realizados a la luz de las investigaciones sobre el proceso de construcción de la lengua escrita y esta coincidencia -aunque no es total- existe tanto en lo referente a la crítica de los métodos tradicionales como a las estrategias de trabajo que se proponen.

En su artículo, "Método tradicional y enfermedades escolares: la dislexia" Freinet (1971) señala:

Nuestra experiencia (...) nos convence de esta realidad: lo que hay que bus-

car en el origen de los dislexias son malos métodos de enseñanza (...). Si la enseñanza de la lengua se hiciese, como en la pedagogía Freinet, siguiendo el mismo proceso natural (por el cual se adquiere el lenguaje oral) nunca debería haber disléxicos. Es lo que constatan unánimemente los que siguen estos métodos, constatación avalada por una experiencia que ha alcanzado como mínimo a un millón de niños. Y el mismo proceso cura a los disléxicos, con tal de que el mal no se ataje demasiado tarde. ¿Cómo se explica esto? Los métodos tradicionales parten de la sílaba y de las palabras, cuya ortografía y uso se aprenden mecánicamente. Pero inicialmente esas palabras están desprovistos de sentido y finalidad. Y ¿qué podrían entender los niños en cualquiera de estos textos hechos a piezas por los adultos y que tienen la especialidad de no significar nada? "Annie va á Nonova", "Annie a vu une auenue" (...) Entonces el niño registra esas palabras y frases como piezas gratuitas de unos juegos mecánicos y le importa poco pronunciar "cra" o "car" o escribir "no" en lugar de "on" (3). Error que se inscribirá en las técnicas de vida del individuo, al azar de los encuentros y las tendencias provocando una enfermedad que puede llegar a ser incurable.

Además, Freinet se distancia no sólo de los métodos sintéticos, sino también del método global, porque no comparte la idea de establecer una secuencia unidireccional (que vaya exclusivamente de la parte al todo o a la inversa) y sostiene que la única manera de evitar la dislexia es hacer de la lectura y la escritura actividades significativas y contextualizadas. En la cita que incluimos a continuación, puede verse cómo el autor se acerca a posiciones actuales, según las cuales la "dislexia" no es una enfermedad de la lectura, sino del descifrado que los métodos imponen al niño:

Algunos han pretendido que el recrudescimiento de la dislexia hay que atribuirlo al método global, pues la atención casi exclusiva dedicada a la frase no permite una fotografía suficientemente correcta de la palabra. El método natural no le sirve para nada tal compartimentación de procedimientos. Es a la vez analítico y global. El niño no busca sólo el sentido de las palabras con la esperanza de que tales sentidos, puestos uno junto a otro lleguen a constituir una

frase inteligible. Nada de eso; como en el lenguaje, la palabra (...) se mueve en el sentido de la frase que es la determinante. El niño ajusta sus palabras en función del sentido de sus frases. No de haber dislexia.

La enfermedad no se va a curar con el estudio especial de palabras y de sonidos, ni con su repetición mecánica, sino dando vida a frases y palabras. Por ello somos muy escépticos sobre la eficacia de los tratamientos actuales, a base de diversos ejercicios que nunca colocan a la palabra en su contexto vital.

"Nuestra propuesta no trata de "provocar el análisis y la síntesis", sino de plantear situaciones que permitan a los niños poner en acción las hipótesis que ellos han elaborado acerca del sistema de escritura"

Por otra parte, Freinet establece una analogía -que también ha sido establecida por varios de los psicolingüistas que actualmente estudian la construcción de la lengua escrita- entre el aprendizaje de la lectura y escritura y la adquisición del lenguaje oral:

Sería inconcebible que el método natural, que consigue un éxito total cuando se trata de adquirir el lenguaje, no presentase la misma eficacia en el caso de la lectura y la escritura, que no son más que una segunda etapa (...) El error comienza cuando en lugar de dejar que el niño forje sus propios instrumentos, se pretende acelerar el aprendizaje imponiéndole desde el exterior una herramienta extraña a sus tanteos y de la que no tiene necesidad ninguna.

Es el respeto por el proceso lleva-

do a cabo por el niño el que permite a Freinet y a sus colaboradores -y en particular a su esposa Elise Freinet- hacer observaciones de gran agudeza acerca de la forma en que los niños se apropian de la lengua escrita, observaciones que no hemos encontrado en ningún otro pedagogo cuya obra sea anterior a las investigaciones de Emilia Ferreiro. Veamos algunas de ellas:

Si el niño posee naturalmente medios de expresión y de comunicación privilegiados -el gesto, la palabra, luego el dibujo- no por ello es menos sensible, y más precozmente en ambiente urbano, a los signos gráficos que ese medio le ofrece constantemente: carteles, anuncios, letreros, periódicos, etc. (...) Aprender a descubrir, a reconocer y utilizar los signos del lenguaje escrito puede responder, entre los 5 y 7 años, a esa necesidad de descifrar el miedo, de apropiarse de sus signos.

Ya en los primeros dibujos y garabatos de los niños aparecen signos distintos del dibujo que el niño interpreta como signos escritos. Esas primeras formas de escritura pueden estar enlazadas o separadas, pueden acompañar o no a los dibujos.

Parece que en la escuela el primer contacto del niño con la lengua escrita es el nombre que la maestra escribe en sus dibujos, en su bolsa, su mesa, etc. El niño se encuentra a sí mismo en la etiqueta de su propio nombre como en un espejo. Le veremos luego utilizar algunos elementos-letras de ese nombre para "escribir".

La confianza en las posibilidades intelectuales del niño hace posible también el descubrimiento de que la adquisición de la escritura es un verdadero proceso de apropiación, que no está totalmente determinado por la enseñanza y atraviesa por diferentes etapas que es necesario respetar. Veamos cómo se expresan estas ideas en el siguiente fragmento de Elise Freinet (1971):

La misma fijación que enlaza el lenguaje escrito con el hablado une la escritura al dibujo, que es también esencialmente un medio de expresión y de comunicación. Por ello, partiremos de los primeros "borrones" del niño de tres años, para tratar de distinguir las etapas de la **toma de posesión** del lenguaje escrito. Mostraremos que el niño procede -como escribió Freinet en su Ensayo

escuela moderna

de psicología sensible- por tanteo experimental: apoderándose, por medio de experiencias tanteadas, de los elementos que le proporciona el medio, repitiendo las experiencias logradas hasta su integración total en una progresión no constante en la que ciertos períodos de regresión van seguidos o precedidos de saltos hacia adelante y de tiempos en que consolida. Seguiremos a diversos niños en sus avances en descifrar y poner en cifra, y veremos cómo se abre paso su permeabilidad a la experiencia: mientras algunos niños necesitan numerosas repeticiones de la experiencia coronada por el éxito (repeticiones de palabras o de expresiones), otros admiten rápidamente unas formas que a partir de ese momento utilizan con toda libertad; mientras algunos descubren sin esfuerzos aparentes el mecanismo de la escritura (asociación de letras y sílabas de correspondencia fonética), otros permanecen durante mucho tiempo en el espacio global de reconocimiento y utilización de palabras. Es sumamente evidente que un método natural no puede sino respetar esos diversos ritmos de aprehensión de la lengua escrita por el propio niño.

Aunque las estrategias elaboradas por el niño se reducen aquí al "tanteo experimental", aunque se acuerda una importancia excesiva a las "repeticiones coronadas por el éxito" y se visualizan sólo dos estadios en la adquisición, resulta indudable que la comprensión del principio alfabético del sistema de escritura es considera-

da como un descubrimiento del niño y que se toma como punto de partida de la acción pedagógica aquello que el niño está en condiciones de hacer en relación con la lengua escrita.

Pasaremos ahora a analizar la forma en que se aborda el trabajo en el aula en el marco del método natural. Comenzaremos por aquellos aspectos que -como el lector podrá observar al leer las citas siguientes- son absolutamente compartidos por nuestra propuesta pedagógica: "Ese aprendizaje (el de la lengua escrita) se apoya en la curiosidad infantil que cultiva y en el impulso vital que estimula, a condición, sin embargo, de poner en juego y de desarrollar toda la vida afectiva del niño, es decir de apoyarse:

- en su necesidad de expresión (por medio del gesto, la palabra, el dibujo, luego lenguaje escrito).
- en su necesidad de comunicación: del diálogo verbal entre niños y entre maestra y niños, que puede ser tan rico en el parvulario cuando la maestra sabe escuchar y provocar la escucha mutua, se pasará directamente al diálogo escrito que, entre dos clases que mantengan correspondencia, será un compartir toda la vida de los niños por medio de la expresión escrita de los descubrimientos, los sentimientos, las alegrías, los asombros ante los hechos de la vida cotidiana. Ese compartir provoca **cooperación** entre los niños y el trabajo en equipo alrededor

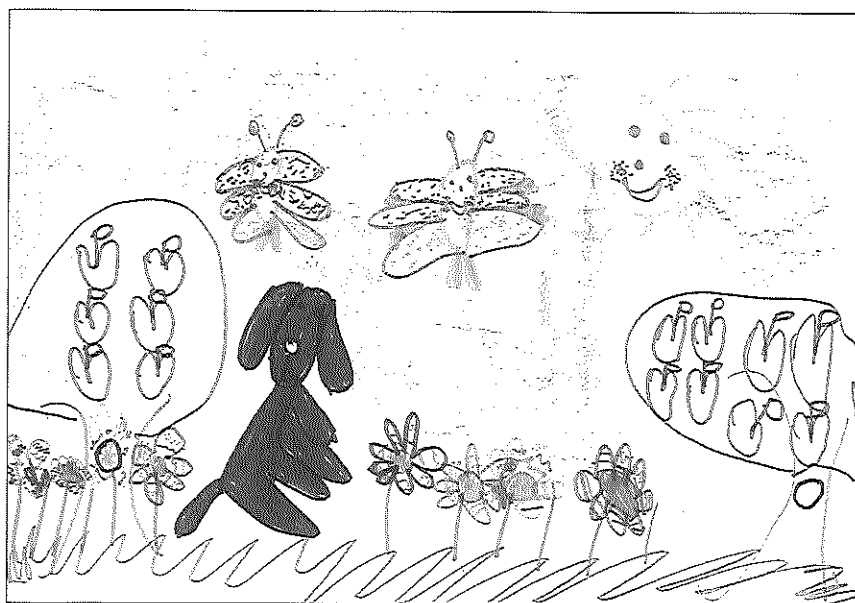
del texto que hay que imprimir, de la carta colectiva que hay que redactar e ilustrar, de los documentos y cartas personales que hay que enviar a los correspondientes".

Sin embargo, si tomamos en consideración una descripción más detallada de los procedimientos didácticos utilizados para guiar el aprendizaje de la lengua escrita, comenzaremos a encontrar algunos aspectos que resultan incompatibles con los aportes de las investigaciones psicolingüísticas recientes. El trabajo realizado por los niños es descrito por C. Freinet de la siguiente manera:

No es preciso repetir que el niño pasará, entre los cuatro y los siete años, sin ejercicios sistemáticos, del lenguaje hablado al lenguaje escrito descubriendo la estructura de la lengua escrita, por medio de un método natural, a condición de que la historia infantil (texto libre) sea siempre el reflejo de una situación vivida que los niños van a recrear por ambos medios: el dibujo y la escritura. A su vez, la estructura de esa historia escrita e impresa será vivida, apropiado por el niño, por medio del análisis y la síntesis que nosotros provocaremos: ir de la frase a la palabra, luego de la palabra a la sílaba, luego de la sílaba a la letra y simultáneamente rehacer el camino a la inversa, de la letra a la sílaba y luego de la sílaba a la palabra, de ésta a la frase; ése es el recorrido que suscitan constantemente las técnicas empleadas:

- escritura del texto según el desglose gramatical
- composición del texto en la imprenta y la descomposición
- desglose y reconstitución del texto
- creación de nuevas narraciones por medio de palabras sacadas del conjunto referencial de los textos expuestos
- construcción de palabras a partir de sílabas descubiertas y aprendidas
- escritura de textos personales y de cartas a los correspondientes
- descifrado de los textos y cartas de los correspondientes, de álbumes puestos a disposición de los niños y de los dibujos y grafías recibidos.

Provisto de tales técnicas, cada niño trabaja según su propio ritmo, unas veces con todos, otras individualmente, otras en equipo, llevado y sostenido por la vida colectiva de la clase, siendo siempre la conducta de cada uno la del tan-



teo experimental. Cada uno se sabe escuchado, toma parte en la discusión e investigación cuando se elabora el texto o se descifran cartas y documentos colectivos a su vez, cada uno verá expuesto su propio texto. Esta atención igual para todos los niños de la clase, ese compartir descubrimientos, intentos, hallazgos, esa ayuda que se pide al compañero (...) esa atmósfera de confianza suscitado por los intercambios constantes y el trabajo en equipo, eso es aprender a escribir y aprender a vivir.

Aunque se evidencien aquí una vez más las semejanzas existentes entre los planteamientos de Freinet y los nuestros -tanto en lo referente al clima de confianza y cooperación instaurado en el aula como a la importancia que se adjudica a la interacción intelectual entre los niños y a las oportunidades que se les brindan desde un comienzo para producir e interpretar textos completos-, se ponen de manifiesto también algunas diferencias importantes: nuestra propuesta no trata de “provocar el análisis y la síntesis”, sino de plantear situaciones que permitan a los niños poner en acción las hipótesis que ellos han elaborado acerca del sistema de escritura, así como confrontarlas con las de sus compañeros y con la escritura convencional; los planteamientos pedagógicos fundamentados en la psicogénesis de la lengua escrita no alientan el aprendizaje de sílabas aisladas ni su recombinación para construir palabras, porque estos procedimientos no corresponden a ninguna de las hipótesis elaboradas por el niño y porque la sílaba no es una unidad reconocible de la escritura convencional (aunque lo es a nivel del lenguaje oral); nuestra propuesta no apelaría a la copia de palabras escritas convencionalmente -en “el conjunto referencial de los textos expuestos”- como único recurso para la producción de nuevos textos, sino que favorecería la construcción de escrituras acordes con las hipótesis construidas por los niños y la búsqueda de las informaciones específicas que ellos requieran, tanto en los textos disponibles como recurriendo a informantes (niños o adultos).

Por otra parte, Elise Freinet señala que, además de utilizar las palabras extraídas de los textos de referencia,

se permite en algunos casos la construcción de palabras por parte del niño, y añade: “La libre construcción de palabras lleva a la escritura fonética, que la maestra corregirá”. Es evidente que, al no contar con los instrumentos de análisis que nos han proporcionado las investigaciones de Emilia Ferreiro y sus colaboradores, las escrituras no-alfabéticas producidas espontáneamente por los niños pasan inadvertidas para C. y E. Freinet. En efecto, las producciones infantiles que ellos muestran se parecen mucho a nuestros textos producidos por niños que escriben en forma alfabética y aún no ortográfica, pero en ningún caso utilizan -para ejemplificar los “textos libres” producidos por los niños- escrituras presilábicas o silábicas. Es probable que, dado que ellos daban la oportunidad de escribir libremente, estas escrituras fueran producidas por muchos de sus alumnos, pero ellos no disponían de los conocimientos que ahora nos permiten registrarlas como expresiones de etapas necesarias en el proceso de construcción de la escritura.

En cuanto a la escritura alfabética no-ortográfica, la última cita que hemos transcrito muestra que es permitida, pero inmediatamente corregida. C. y E. Freinet no podían saber que los niños que elaboran la hipótesis alfabética construyen reglas generales relativas a la correspondencia biunívoca entre fonema y grafema, que esta construcción refleja la búsqueda de una coherencia en el sistema y que sólo cuando su hipótesis esté muy consolidada podrán plantearse el problema de la existencia de excepciones a las reglas que han construido laboriosamente.

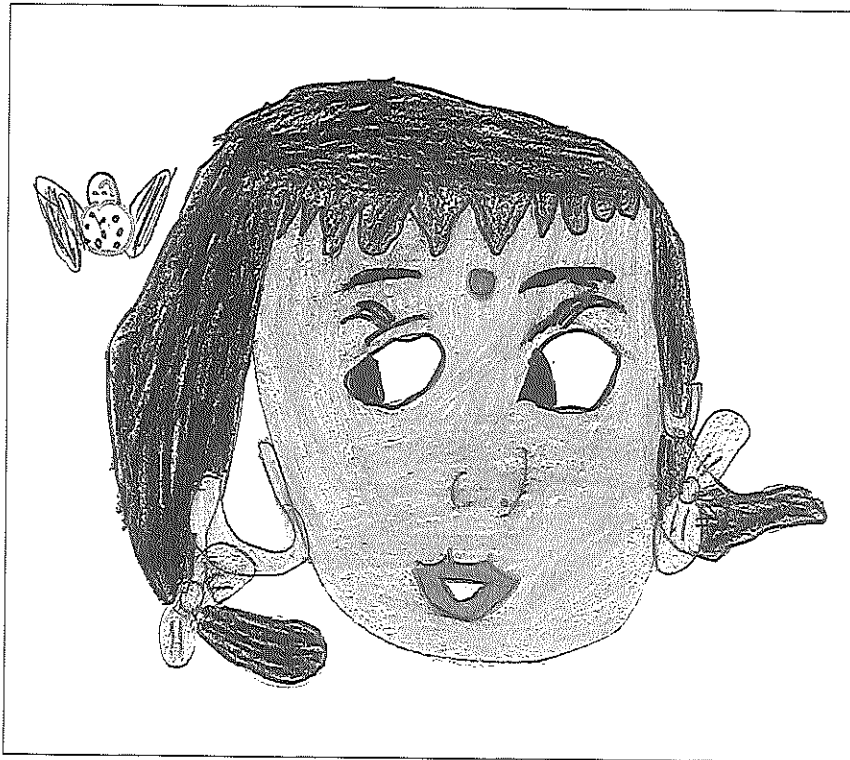
Dado que la actividad intelectual del niño -en todos los casos y también frente al aprendizaje de la lengua escrita- consistía simplemente para Freinet en una serie de tanteos sucesivos a lo largo de los cuales se descubren respuestas exitosas que tienden a reproducirse, es lógico que su extraordinaria intuición pedagógica no haya sido suficiente para imaginar que los niños se plantean complejos problemas en relación con la naturaleza del sistema de escritura, que -así como lo hacen en relación con otros objetos de conocimiento- elaboran

“La información proporcionada por el medio es reinterpretada por el niño a partir de esas hipótesis, que algunas de las hipótesis que el niño elabora entran en conflicto tanto entre sí como con las características de la escritura convencional”

hipótesis propias y diferentes de las del adulto, pero pertinentes para aproximarse a la comprensión de la lengua escrita (tan pertinentes que en algunos casos coinciden con los principios que rigen a otros sistemas de escritura inventados por la humanidad), que la información proporcionada por el medio es reinterpretada por el niño a partir de esas hipótesis, que algunas de las hipótesis que el niño elabora entran en conflicto tanto entre sí como con las características de la escritura convencional, que estos conflictos se superan generando nuevas hipótesis que permiten integrar los elementos contradictorios... Indudablemente, no es casual que estos descubrimientos hayan sido posibles a partir del marco teórico general de la psicología genética y, más concretamente, a partir de la teoría de la equilibración de las estructuras cognoscitivas (cuya formulación explícita fue publicada por Piaget en 1975).

Antes de las investigaciones de Emilia Ferreiro -y de otros psicolingüistas que estudiaron la adquisición del lenguaje oral desde la perspectiva psicogenética- resultaba difícil para el propio Piaget hacer afirmaciones referidas al aprendizaje de la lengua que tuvieran una fundamentación tan clara como las relativas al aprendizaje de la matemática y las nociones físicas. En efecto, en *A dónde va la educación*

escuela moderna



JULIA, 7 años.

(1974), Piaget señala:

Pero los problemas que subsisten en el caso de los ramos propiamente literarios se refieren a la previsión de cómo dar un lugar suficiente (...) a estos dos componentes fundamentales de la educación científica: una actividad auténtica de los alumnos, llamados a reconstruir y en parte a reinventar las verdades que tienen que asimilar, y sobre todo una práctica individual del espíritu experimental y de los métodos que ello implica. Efectivamente, no se puede reinventar el latín o la historia y no se puede hacer experimentos ("para ver qué pasa", sean heurísticos o de control de hipótesis explicativas) acerca de la civilización griega...

Por otro lado, si empezamos a conocer los niveles de formación de las operaciones lógico-matemáticas o de la causalidad en el espíritu de los alumnos en sus manifestaciones parcialmente espontáneas, no disponemos todavía de conocimientos comparables en cuanto a los mecanismos constitutivos que generan las estructuras lingüísticas o que dominan la comprensión de los hechos históricos. Desde el punto de vista de la investigación psicopedagógica hay pues una serie de problemas que siguen abiertos, impliquen o no soluciones comparables a las que hemos tratado más arriba.

Hoy en día, gracias a las investigaciones de Emilia Ferreiro y sus colaboradores -iniciadas hace ya quince años- y también gracias al aporte de psicolingüistas como K. Goodman, F. Smith, M. Adams, B. Bruce y muchos otros, cuyo trabajo se ha centrado en la naturaleza del acto de lectura y en la comprensión de lo leído, disponemos de un caudal de conocimientos que se han constituido en el marco de referencia para la elaboración de propuestas pedagógicas que -como la nuestra y las formuladas por otros investigadores a partir de la misma perspectiva teórica- se proponen lograr que la actividad del aula contribuya al avance del proceso constructivo. El conocimiento que actualmente tenemos de este proceso hace posible crear formas de intervención pedagógica que favorezcan su desarrollo en lugar de obstaculizarlo, y esto es precisamente lo "nuevo" en el "nuevo enfoque".

Hemos intentado explicitar qué es lo "viejo" que asumimos como parte integrante de nuestra propuesta, y también cuáles son los aspectos que la diferencian de otros enfoques que la precedieron. Esto es seguramente útil desde el punto de vista histórico, porque contribuye a mostrar cómo

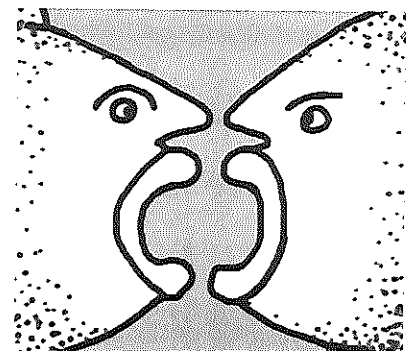
se va generando el progreso del conocimiento pedagógico. Sin embargo, nos parece importante señalar que la mayor o menor "novedad" de una propuesta no es un criterio válido para juzgarla. Para hacerlo, más bien hay que tomar en cuenta la solidez de su fundamentación científica, la coherencia entre sus planteamientos y la concepción teórica que la sustenta, la correspondencia entre los principios y las situaciones de aprendizaje que formula y los objetivos que persigue, su capacidad para profundizarse y enriquecerse a partir de la reflexión sobre la práctica, la calidad de la respuesta que ofrece a los problemas educativos planteados por la realidad que pretende modificar.

Bibliografía

- PIAGET, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel. (Edición original en francés, Denöel, París, 1969).
- FREINET, C. y E. (1972): *Los métodos naturales: El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Fontanella/Laia. (Edición original en francés, Niestlé, Neuchâtel, Suiza, 1971).

Notas

- (1) Tomado de *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1994. (NOTA DEL EDITOR).
- (2) Este capítulo considera también los planteamientos de algunos representantes de la *escuela activa*: Dewey, Decroly (creador del método global o ideovisual), que por razones de espacio se han omitido. (NOTA DEL EDITOR).
- (3) "Cra" y "no" son verbalizaciones no-significativas en francés, en tanto que "cor" y "on" son palabras que significan "pues" y "uno", respectivamente.





CONDUCTAS DE ACOSO Y AMENAZA ENTRE ESCOLARES

OLWEUS, DAN

Ediciones Morata, Madrid 1998 (168 pp.)

momento oportuno y necesario para las lectoras y lectores en español.

El libro podemos estructurarlo en dos grandes partes. En la primera se presenta el problema y el estado de la cuestión. En la segunda se ofrecen algunos recursos para actuar frente a la violencia. Así, en la primera parte a partir de la definición de acoso o intimidación —acción intencionada de causar daño repetidamente durante un tiempo—, se presentan los resultados de sus investigaciones. Entre los mismos queremos llamar la atención de los siguientes:

Según la opinión del alumnado se da una escasa intervención del profesorado para detener las intimidaciones en los centros escolares. Este es un dato que, de confirmarse en nuestro país, debería hacernos reflexionar muy profundamente sobre lo que estamos haciendo en los centros.

Escasa conciencia de los padres/madres de los hijos tanto agresores como agredidos.

El espacio en donde se producen la mayor parte de las agresiones es el propio centro. En este sentido el autor cuestiona dos “mitos” muy extendidos, a saber que la mayor parte de las agresiones se producen en los colegios de las ciudades y, en segundo lugar, que las mismas se producen en los macrocentros. Igualmente, tampoco detecta variaciones significativas con respecto a la titularidad de los centros, dándose el problema por igual tanto en los públicos como en los privados.

Además de estos y otros datos, también se abordan cuestiones cruciales como son las fuentes psicológicas de la agresión; los factores del entorno educativo y condiciones de la infancia que conducen al desarrollo de un modelo de reacción agresiva; la incidencia de la constitución física de los agresores (más fuertes) y en las víctimas (más débiles); la importancia de vigilar en los recreos y las actitudes del profesorado hacia las agresiones como factores que favorecen el descenso de aquellas; los posibles indicios

para identificar a las víctimas, tanto en la escuela como en los hogares; etc.

En la segunda parte del libro, el autor presenta los elementos de intervención de su programa, aplicados a numerosas escuelas y que, partiendo de la conciencia e implicación del profesorado, comprende tres tipos de medidas: para aplicar en la escuela (estudio del cuestionario; jornadas de debate; mayor vigilancia en el recreo y hora de la comida; zonas de ocio más atractivas; teléfono de contacto; reuniones padres/madres-profesorado; círculos de padres; etc.); medidas para aplicar en el aula (normas de clase contra las agresiones; juegos de simulación; aprendizaje cooperativo; reuniones padres-profesorado; etc.) y medidas individuales (“hablar seriamente con agresores y víctimas; hablar seriamente con los padres implicados”; ayudas de alumnos “neutrales”; ayuda y apoyo para los padres; grupos de debate; cambio de clase o de escuela).

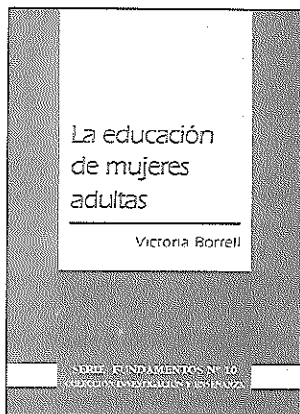
Sin duda esta segunda parte es la más desigual y menos sugerente que la primera, en tanto que adolece de un mayor rigor en las propuestas educativas. Pero en todo caso, tampoco es menos cierto que muchas de las propuestas son muy interesantes así como su insistencia en abordar esta temática de forma global. Así mismo, tampoco podemos obviar la información que se nos presenta acerca de la disminución de las agresiones en aquellos centros en los que se implementa el programa. En todo caso, es obvio que evitar o mirar para otro lado en este tipo de situaciones es lo peor que se puede hacer. Romper con la percepción del alumnado de que el profesorado poco o nada estamos haciendo al respecto es un reto que debemos encarar, sabiendo que la responsabilidad no recae únicamente en nosotros. En definitiva, un libro básico y esencial para todas aquellas personas, profesorado, padres/madres, organizaciones educativas, etc. preocupadas por el fenómeno de las agresiones entre iguales en el medio escolar.

Xesús R. Jares*

El noruego Dan Olweus está considerado como el precursor en Europa de los estudios sobre el acoso e intimidación entre iguales en el medio escolar. En efecto, a partir de los años 70 comienza a estudiarse este tipo de violencia en Suecia y Noruega. En la actualidad son Gran Bretaña y Francia los países europeos que están siguiendo este fenómeno con más preocupación. En el estado español son todavía escasas las investigaciones realizadas, además muchas de ellas —como en el caso europeo— desde criterios exclusivamente cuantitativistas y psicologicistas, aunque comienza a detectarse una creciente preocupación e interés por esta temática desde diferentes ópticas y campos de estudio: psicología social y de la educación, educación para la paz, educación en valores y para la convivencia, sociología de la educación, etc.

Interés que obviamente está motivado por la creciente preocupación del profesorado, madres y padres, e incluso medios de comunicación, por las respuestas violentas a determinadas situaciones conflictuales. Incluso podemos decir, que un sector importante del profesorado se encuentra sorprendido ante la dificultad de encontrar esquemas de comprensión y acción que permitan iluminar formas de afrontamiento de los conflictos que permitan o favorezcan cambios positivos para la comunidad escolar. De forma que comenzamos a detectar en todos los sectores escolares un cierto cansancio y desazón ante la proliferación de conductas violentas. Precisamente por ello, la obra que comentamos aparece en un

*Prof. Universidad de A Coruña. Coordinador del colectivo Educadores/as pola Paz del MRP Nova Escola Galega. Esta reseña fue publicada en gallego en el nº 32 de la Revista Galega de Educación.

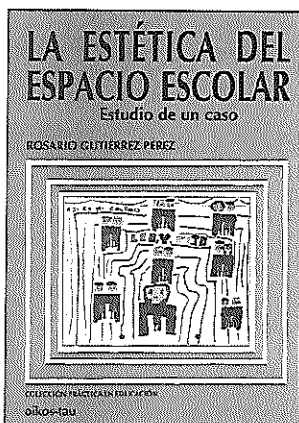


LA EDUCACIÓN DE MUJERES ADULTAS: UNA VIVENCIA TRANSFORMADORA

BORRELL VELASCO, V.

Díada Editora, Sevilla 1999 (222 pp.)

Este libro constituye la experiencia educativa y vital de un grupo significativo de mujeres, alumnas de un centro público de personas adultas. Desde un enfoque práctico y crítico se abordan cuestiones relativas a la transmisión-adquisición de la cultura como proceso de cambio social en la actualidad. El nudo central de la obra es, precisamente, la constatación de los cambios (valores, actitudes, conducta) y el significado de éstos en la conciencia individual de las participantes. En definitiva, se desvelan y analizan comportamientos, actitudes y valores desde la vivencia de las propias mujeres para aportar una nueva voz a la teoría educativa.

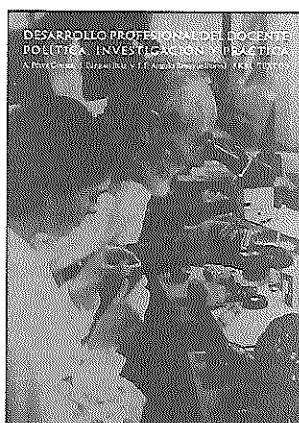


LA ESTÉTICA DEL ESPACIO ESCOLAR

GUTIÉRREZ PÉREZ, R.

Editorial Oikos, Barcelona 1998 (250 pp.)

El objetivo de este libro sobre la estética del espacio escolar es reflexionar acerca de las características formales de los centros y de su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados del estudio de casos que en él se publican ponen de manifiesto cómo los elementos estéticos, lejos de ser cuestiones accidentales, están en sintonía con el tipo de labor docente que desempeñan las escuelas y tienen un papel significativo capaz de determinar el desarrollo global del alumnado en sus distintas vertientes. La configuración física de los centros se define así como consecuencia y causa de la cultura escolar, sobre todo si tenemos en cuenta que entre el espacio y sus usuarios existe una relación interactiva: él determina nuestras conductas y nosotros definimos y decidimos su aspecto.



DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE. POLÍTICA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA

PÉREZ GÓMEZ, A, BARQUIN RUIZ, J. Y ÁNGULO RASCO, J.F.

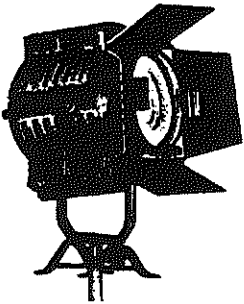
Akal Ediciones, Madrid 1999 (686 pp.)

La formación del profesorado es en la actualidad uno de los campos educativos más activos y que mayor atención ha recibido desde las instancias políticas. Gran parte de las reformas que desde los años ochenta se están desarrollando en la mayoría de los sistemas educativos tienen como uno de sus objetivos la remodelación de la formación inicial y permanente del profesorado.

El objetivo de este manual se centra en abarcar los tres campos básicos más importantes en la formación docente: la política, la investigación y la práctica, de tal manera que resulte una obra relevante y exhaustiva para todos aquellos que están relacionados con dicha actividad.

Las necesidades, en este sentido, son claras. En primer lugar, la reorganización de los programas de investigación docente precisa el reconocimiento del valor de la práctica, como, así mismo, la práctica ha de enriquecerse a partir de la misma investigación. A su vez, el análisis de las políticas de formación del profesorado se ha convertido en exigencia clave para entender las tensiones, orientaciones y presupuestos que subyacen a una propuesta que, en ocasiones, de modo excesivamente ingenuo, pretenden cambiar radicalmente las condiciones de escolaridad incidiendo exclusivamente sobre el profesorado.

D.F. Labaree, J. Smyth, K. M. Zeichner, St. Kemmis, A. Hargreaves, J. Elliot, M. Cochran-Smith y otros autores y autoras cuyos trabajos se recogen en el libro realizan la revisión crítica de nuestro pasado y de las tendencias actuales, ofreciendo no sólo una introducción pormenorizada y profunda a este campo de estudio, sino que también algunas ideas y reflexiones que nos permitan revitalizar un debate que hoy está ciertamente adormecido.



MATERIALES PARA APRENDER CON EL CINE

Mercedes Cobo Álvarez

TERCERA EDAD

La evolución social ha hecho cambiar el concepto de familia y con ello las relaciones que se establecen entre sus miembros. Las mayores posibilidades actuales de formación e información también ocasiona que las generaciones se alejen cada vez más en concepciones y hábitos de vida, generando todo esto dificultades en la convivencia.

En el fondo de este problema -como en el de muchos- está la falta de tolerancia tanto por parte de los mayores como por la de los más jóvenes. Por eso es necesario que aprendamos a comprendernos y a respetar las formas de vivir y de ser.

Otra idea a resaltar es la consideración de las personas mayores, la tercera edad, como personas terminales en el sentido de que ya no tienen posibilidades de desarrollo, con la renuncia consiguiente a muchos aspectos ricos que todavía puede proporcionarles la vida y experiencias que por las condiciones de la sociedad en la que se desarrollaron en su juventud, no tuvieron oportunidad de vivir y ahora sí pueden hacerlo. La autovaloración y el desarrollo de la autoestima son conceptos que entrarían en este ámbito.

La educación, acompañada de la calificación de permanente, pretende ofrecer oportunidades de formación a las personas en cualquier momento de la vida, tanto en procesos formales como no formales.

PELÍCULAS RECOMENDADAS

Mi padre (1989).

Dir. Gary David Goldberg. USA
Un padre y un hijo que no se ven desde hace mucho tiempo, empiezan a conocerse a partir de la enfermedad del padre y abuelo respectivo. Las relaciones intergeneracionales.
(S/A)

Cocoon (1985).

Dir. Ron Howard. USA
Fantasía sobre el rejuvenecimiento de un grupo de ancianos de una residencia.
(S/A)

Cocoon el retorno (1988). Dir. Daniel Petrie. USA

Segunda parte de la anterior película, en la que los protagonistas vuelven a vivir situaciones parecidas.
(S/A)

Tomates verdes fritos (1991).

Dir. Jon Avnet. USA
La relación de amistad con una anciana cambiará la vida de una mujer insatisfecha.
(S/A)

Las ballenas de agosto (1987).

Dir. Lindsay Anderson. USA
La vida de dos hermanas ancianas en una gran mansión, acompañadas de sus recuerdos.
(S/A)

En el estanque dorado (1980).

Dir. M. Rydell. USA
El encuentro después de algún tiempo entre un padre, ya anciano, y una hija, que pone de manifiesto antiguas diferencias y frustraciones.
(S/A)

Mi año favorito (1982).

Dir. Richard Benjamin. USA
Comedia sobre un guionista que debe realizar un programa biográfico sobre una vieja gloria del cine.
(S/A)

Mi general (1987).

Dir. Jaime de Armiñán. España.
El enfrentamiento entre unos veteranos gene-

rales y los militares jóvenes que tienen que formarlos en nuevas técnicas.

(S/A)

Paseando a Miss Daisy (1989).

Dir. Bruce Beresford. USA
Las relaciones que se establecen entre un anciano y su chófer durante un largo periodo de tiempo.

(S/A)

¿Qué hacemos con la abuela? (1990).

Dir. Etienne Chatiliez. Francia.
Corrosiva comedia sobre las relaciones entre una abuela y su familia.

(S/A)

Están todos bien (1990).

Dir. Giuseppe Tornatore. Italia-Francia
Un viejo funcionario viaja a visitar a sus hijos e hijas, descubriendo que son diferentes a cómo él esperaba.

(S/A)

Macarrones (1985).

Dir. Ettore Scola. Italia.
Dos antiguos compañeros de combate, italiano y norteamericano, vuelven a encontrarse después de muchos años.

(S/A)

Robin y Marian (1976).

Dir. Richard Lester. Gran Bretaña.
Romántica visión de un Robin Hood y una Marian envejecidos físicamente aunque no espiritualmente.

(S/A)

Volver a empezar (1982).

Dir. José Luis Garci. España.
Un anciano escritor vuelve a su ciudad natal reencontrándose con el amor de su juventud.

(S/A)

Nada en común (1986).

Dir. Gary Marshall. USA
Un brillante ejecutivo intenta reconciliarse con su padre enfermo, después de recibir la noticia de la separación de su madre.

(S/A)

JOSEP ALCOBÉ, IN MEMORIAM

Josep Alcobé ha muerto esta primavera. Ha muerto esta primavera, después de una larga enfermedad. Pero, también, después de una larga vida estigmatizada por la pasión de ser maestro, la pasión de educar.

Su trayectoria pedagógica comienza en una época en que fue posible innovar y experimentar métodos y técnicas que democratizaban la enseñanza. Debió ser como una primavera en la que reventaban los claveles de nuevas proposiciones de equidad.

Por ello, Josep, en aquel mismo momento, un maestro joven e inquieto, comulga con una corriente pedagógica que pretende dar libertad a los niños: libertad a su palabra, libertad a sus sentimientos, libertad a su expresión, libertad a su capacidad de crecer, libertad a su capacidad de aprender, libertad a su capacidad de ser. No deja de ser curiosamente interesante la modernidad de estos planteamientos.

Después de aquella primavera abierta, exultante (Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, *Cooperación*, los "batecs"...), el maestro joven se ve fatalmente condenado al exilio (él mismo, sus ideas) y proscrito de su territorio.

Debió ser un tiempo terrible para aquellos maestros que debían afrontar la difícil comprensión de cómo se puede pasar de una primavera luminosa a un invierno gris y, además, sobrevivir.

Después de la Guerra Civil, como con otros maestros innovadores (Herminio Almen-dros, Costa Jou, Pepe Tapia, Patricio Redondo...), América fue el lugar en que muchos exiliados españoles encontraron un lugar bajo el sol.

Aquella América fue receptiva de tal manera que la expansión, allí, del pensamiento de Freinet se debe a esos maestros españoles forzosamente exiliados.

La etapa americana, venezolana, de Josep, es un largo paréntesis que se cierra cuando vuelve a Europa (vivió en Andorra un cierto tiempo) esperando poder volver a España en el momento que la situación política se lo permitiera.

Josep Alcobé fue, cuando puede volver a España, cuando algunos maestros padecían los riesgos de proclamar alternativas educativas tan antiguas como las que se valoraban positivamente treinta años antes, el puente entre dos generaciones de maestros que trabajaban por los derechos más elementales de las personas: crecer en la libertad de pensamiento y de expresión y participar cooperativamente en la construcción del conocimiento. De manera inmediata se pone a trabajar con los grupos de maestros que habían introducido (habían vuelto a introducir) en España las técnicas Freinet.

Su labor en la creación del MCEP es indiscutible y cabe recordar el dinamismo y la pasión con que trabajó para la consolidación del movimiento y el extraordinario interés en mantener vivo el carácter federalista e internacional de la Pedagogía Freinet. En sus propias palabras: "*Ya decía Freinet que nuestra pedagogía es, por esencia, universal*".

ENRIC VILAPLANA*

*MCEP Barcelona.

SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 99/00 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Kikirikí, con una periodicidad trimestral (n.º 54, 55, 56 y 57)
- 1 libro de la colección Colaboración Pedagógica
- 1 libro de la colección Ideología, Pensamiento y Educación
- 1 libro de la colección Cuadernos de Cooperación Educativa

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
KIKIRIKÍ Apto. de Correos 117 - Tel. 689 960 473 (tardes de lunes a viernes de 17:00 a 19:30)
Fax: 95 585 02 15 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 7500 Ptas. - EUROPA: 90 \$ - RESTO MUNDO: 110 \$
SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 10.000 ptas.

Apellidos: Nombre:
Domicilio: n.º Teléfono:
E-mail: Población: Código Postal:
Provincia: Nivel Educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz

Fecha de suscripción:

GIRO POSTAL a "KIKIRIKÍ"

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0004-87-013-4595455 KIKIRIKÍ

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o de c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia de resguardo)

(Enviar fotocopia)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a.

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

.....
Banco / Caja

Entidad

Oficina

D.C.

.....
Dirección de la agencia

Cuenta

.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikirikí Cooperación Educativa por suscripción anual.

En a de de 19

Firma del titular

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio, ...

COOPERACIÓN EDUCATIVA

KIKIRIKI

te ofrece para el curso 1999/2000:

4 ejemplares de la revista KIKIRIKI COOPERACIÓN EDUCATIVA:

KIKI 54: 

Coeducación: La apuesta por una pedagogía de sujetos visibles.

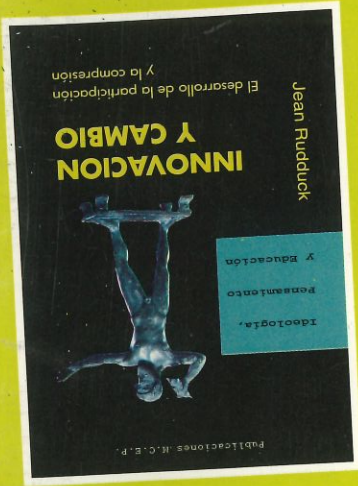
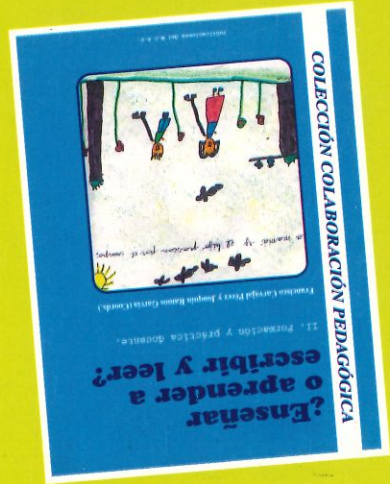
KIKI 55 y 56: 

Democracia y Educación: Participación, negociación y cooperación en las instituciones educativas.

KIKI 57: 

La educación musical.

   **3 libros**



SUSCRÍBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA

KIKIRIKI

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 7.500 ptas.

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 10.000 ptas.

• una revista cada tres meses
• un libro cada cuatro meses