

GUÍA DEL ESTUDIANTE

ANTOLOGÍA BÁSICA



ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA
LOCAL EN...

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEP

GUÍA DEL ESTUDIANTE

ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

*Dra. Carbajal
Penas.*

Í N D I C E

I. PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	5
II. JUSTIFICACIÓN	6
III. PRESENTACIÓN DEL CURSO	8
IV. PROPÓSITO DEL CURSO	8
V. MAPA CONCEPTUAL DEL CURSO	9
VI. UNIDADES DEL CURSO	11
6.1 ACTIVIDAD PREVIA AL CURSO	11
6.2 DESARROLLO DE LAS UNIDADES	17
UNIDAD 1. ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL ...	17
MAPA CONCEPTUAL	17
PROPÓSITO	18
ESTRUCTURA TEMÁTICA	18
DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD 1	18
Tema 1. Perspectiva antropológica de la relación escuela-comunidad y cultura local	18
Tema 2. Los vínculos simbólicos de la relación escuela-comunidad (enfoque psicosociológico)	19
Tema 3. Perspectiva sociopedagógica de la relación escuela-comunidad	20
UNIDAD II. EL CURRÍCULUM Y LA CULTURA	22
MAPA CONCEPTUAL	22
PROPÓSITO	23
ESTRUCTURA TEMÁTICA	23
DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD II	24
Tema 1. La experiencia de los alumnos como punto de partida para el currículum	24
Tema 2. La enseñanza como transmisión cultural y revaloración de la cultura local	25
Tema 3. Contradicciones culturales presentes en el currículum (culturas minoritarias y escolarización mayoritaria)	26
Tema 4. Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del docente	27

UNIDAD III. LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	28
PROPÓSITO	28
ESTRUCTURA TEMÁTICA	28
MAPA CONCEPTUAL	29
ACTIVIDAD PRELIMINAR	30
DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD III ..	32
Tema 1. La escuela como portavoz de las demandas de la comunidad	32
Tema 2. La relación escuela-padres de familia	33
Tema 3. Escuela, derechos humanos, educación ambiental y salud pública	35
Tema 4. La participación de los grupos sociales en el financiamiento de la escuela	36
UNIDAD IV. LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	37
PROPÓSITO	37
ESTRUCTURA TEMÁTICA	37
MAPA CONCEPTUAL	38
DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD IV ..	39
Tema 1. La recuperación de la historia de la escuela y la comunidad	39
Tema 2. Circunstancias históricas en la vida de los niños en la escuela	40
Tema 3. Circunstancias históricas en la vida del docente	43
Tema 4. El papel de la microhistoria y de la historia del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje	44
VII. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	44
VIII. MATERIAL DE APOYO	45
IX. EVALUACIÓN	45
9.1 CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN	45
9.2 INDICADORES	46
X. BIBLIOGRAFÍA	47
10.1 BÁSICA	47
10.2 COMPLEMENTARIA	48

L PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La noción de "ámbitos" refiere a los espacios; contextos y expresiones histórico-culturales donde el profesor-alumno realiza su práctica. En forma concreta la línea "Ámbitos de la Práctica Docente" refiere al grupo escolar, la escuela y la comunidad; por ello está constituida por los siguientes cursos: "Grupos en la Escuela", "La Institución Escolar" y "Escuela, Comunidad y Cultura en...".

Los contenidos de estos cursos han sido seleccionados y organizados bajo los siguientes supuestos:

1. Consideramos que las formas de construcción de significado acerca de la realidad que rodea al sujeto (maestro-estudiante), son las que le permiten entender e interiorizar su práctica (docente) como un hecho histórico concreto, interpretado a partir de diversas posturas teórico-filosóficas. La síntesis que se realiza entre el hecho y su interpretación, es lo que finalmente le brinda la posibilidad de reformular, con intención y conciencia crítica su labor cotidiana.

Este es el supuesto básico al cual obedece el recorte realizado en la selección de contenidos de los cursos que integran la línea.

2. La presentación de los contenidos de los cursos que forman esta Línea se ha hecho; partiendo del ámbito más cercano de la práctica docente (el grupo), hasta los más alejados (escuela, comunidad y cultura local).
3. La integración de la línea reconoce en todo momento que la praxis del sujeto es la referencia inmediata que le facilita el inicio de la reflexión sobre estos ámbitos. Por ello, los elementos teóricos y metodológicos seleccionados deben ser aplicados directamente sobre situaciones y elementos específicos de su quehacer docente.
4. Los contenidos y el tratamiento de los cursos de esta línea pretenden establecer el papel que el sujeto tiene en diferentes ámbitos donde se asienta su práctica docente. En cada uno de los cursos, se pretende hacer énfasis en elementos invariantes de carácter psicológico, sociológico o cultural que afectan a dicha práctica.
5. En su dimensión didáctica, la organización de la línea intenta ser creativa e innovadora; pretende romper con las concepciones tradicionales de interacción maestroalumno; espacios de estudio; materiales de análisis y abordajes metodológicos, y proponer nuevos enfoques, formas de coordinación y organización y control de los tiempos de trabajo.
6. Se reconoce la dificultad y complejidad de presentar un análisis completo y exhaustivo de los ámbitos de la escuela preescolar y primaria. No obstante, se busca abordar en forma sistemática e integrada el estudio de los principales paradigmas explicativos en cuanto a los conceptos fundamentales, necesarios para que el maestro comprenda e interprete su realidad educativa.



II. JUSTIFICACIÓN

2.1. Lo regional en el marco de la Modernización Educativa

México es un país diverso y plural, dividido en 32 entidades federativas y en diferentes regiones económicas, geográficas y culturales. El territorio, la población, los recursos naturales y culturales, así como la estructura económica de nuestra nación nos muestran un mosaico de posibilidades y problemas cuyo desarrollo desigual incide también en los niveles, calidad y características de la educación.

Los lineamientos y el marco acerca de lo regional en la educación se establecen a grandes rasgos en la Ley General de Educación.

En resumen se trata de lo siguiente:

El Estado -Federación, estados y municipios-, cumplirán con la obligación de impartir educación básica con fundamento en el nuevo federalismo, el cual les señala responsabilidades en la conducción y operación del sistema educativo.

La Ley establece las facultades que tiene el gobierno federal para determinar los planes y programas de estudio observables en toda la República, asimismo los gobiernos estatales y los diversos sectores sociales propondrán contenidos locales y regionales sujetos a aprobación por la instancia federal. Del mismo modo, las entidades prestarán los servicios de actualización permanente para los maestros de educación básica.

Los gobiernos de los estados tienen la facultad de evaluar el sistema educativo de la entidad con base en los lineamientos que señale el ejecutivo federal.

El Estado realizará una función compensatoria social y educativa, por tanto se llevarán a cabo actividades para impulsar a las regiones con bajo índice educacional.

Las autoridades educativas locales, tienen, entre otras, la atribución de proponer a la Secretaría de Educación Pública los contenidos regionales pertinentes para incluirlos en los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Los contenidos escolares regionales tendrán como propósito permitir que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

Los ayuntamientos municipales podrán, sin perjuicio de las atribuciones federales y estatales, promover y prestar servicio educativo de cualquier tipo o modalidad. Darán mantenimiento a las escuelas, las proveerán de equipo básico, celebrarán convenios de coordinación y unificación educativa entre los tres niveles de gobierno. También podrán editar libros y producir materiales didácticos, aparte de los elaborados para uso nacional; apoyarán y promoverán bibliotecas públicas para impulsar la innovación educativa y la investigación científica, tecnológica y humanística.

Las autoridades educativas locales son responsables de la distribución oportuna de los libros de texto gratuitos y de los demás materiales educativos complementarios que la Secretaría les proporcione.

Las autoridades locales podrán coordinarse para llevar a cabo proyectos educativos regionales.

Los recursos federales no serán transferibles y se destinarán para cubrir las necesidades educativas de cada entidad.

Las autoridades de cada escuela pública de educación básica tendrán la responsabilidad de vincular a ésta, activa y constantemente con la comunidad. El ayuntamiento y la autoridad educativa local darán toda su colaboración para tales efectos.

En cada municipio operará un Consejo de Participación Social en la educación, integrado por la autoridad local, padres de familia, maestros y directivos de escuela, organizaciones sociales y demás interesados en el mejoramiento educativo.

Este Consejo podrá, entre otras actividades, hacer aportaciones relativas a las particularidades del municipio, que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio.

El tratamiento y la temática de lo regional se concreta en los nuevos planes y programas de la educación básica 1993, así como en los libros de texto gratuitos de tercer grado específicamente.

Los lineamientos son los siguientes:

- Establecer la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia en iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.
- Los planes y programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.
- La federación traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridades total bajo una normatividad nacional.
- De manera específica, los programas escolares se proponen alcanzar los contenidos básicos. En el caso de tercer grado de primaria se refieren a temas conjuntos de Historia, Geografía y Civismo referentes a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.
- Las autoridades educativas de cada entidad promoverán, mediante el procedimiento de concurso, la elaboración de un texto gratuito referido a los temas estatales; si el libro no estuviera disponible, se utilizará la monografía del estado editada por la Secretaría de Educación Pública.
- El maestro aprovechará los recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.

2.2. Situación actual.

Existen disparidades sociales, económicas y políticas regionales en el país que se traducen en diferentes niveles de educación.

Los municipios no cuentan con autonomía, principalmente en los terrenos económicos y políticos que les permitan tomar medidas para abatir los rezagos e inequidades educativas.

Existe un desarrollo e historia desigual en la experiencia y administración educativas; en la innovación y la investigación en el terreno pedagógico en las diferentes entidades del país. En parte, por el centralismo, la cantidad de recursos con los que cuentan o por el papel que cada entidad juega en el desarrollo y la integración nacional.

La temática de lo regional se impulsa por primera vez de forma sistemática en la educación, pero la experiencia al respecto es limitada. No hay tradición en la educación formal, en la producción de proyectos regionales que se pueden generalizar. Habrá que comenzar por hacer un recuento de las experiencias acumuladas regionalmente, su difusión y extensión.

Los maestros que atienden el servicio educativo en todos los rincones del país en general, requieren de una nueva cultura pedagógica que les permita detectar, integrar, respetar y promover lo regional, lo estatal, lo local y lo étnico en las escuelas.

2.3. Necesidades educativas derivadas del contexto regional

Formar a los niños mexicanos en un conjunto de conocimientos básicos con carácter nacional e incorporar los contenidos regionales, estatales, municipales en un marco de integración e identidad nacional pero con autonomía y respeto de las expresiones locales.

Atender lo que es propio de la cultura y el medio más cercano donde vive y se desarrolla el niño. En esa medida, estudiar y conocer la historia, geografía y cultura de la región, entidad, municipio y comunidad.

Promover el conocimiento y rescatar de la historia y cultura locales, el aprecio por sus valores e impulsar el mejor aprovechamiento de los recursos naturales y el cuidado del ambiente.



Adaptar la educación básica a los requerimientos sociales y culturales en los ámbitos social, material y cultural.

Conocer las causas y características del rezago educativo local o regional y tomar medidas según las responsabilidades y posibilidades de las escuelas y las aulas.

Conocer y enseñar los contenidos educativos regionales cuyos lineamientos se establecen en los planes y programas de estudio nacionales y los cuales se concretan en cada entidad. Ampliar dichos contenidos con las expresiones o características de la localidad donde está la escuela, por ejemplo realizar investigaciones de campo basadas en la recopilación de testimonios e historial oral, entre otras.

Contribuir desde la escuela, al desarrollo regional y a la integración nacional.

III. PRESENTACIÓN DEL CURSO

El curso "Escuela, Comunidad y Cultura en...", se ubica en el tercer semestre de la Línea "Ámbitos de la Práctica Docente", los cursos que le anteceden en esta secuencia son "Grupos en la Escuela" e "Institución Escolar". El primero de ellos, en la última unidad aborda la relación grupo, escuela y comunidad donde se sugiere recuperar el concepto de comunidad como un espacio que se construye a través de la realización de autobiografías, diagnóstico de la cultura pedagógica imperante en el centro escolar, identificación de aquellos elementos culturales propios de la modernidad, así como de la elaboración de estrategias que permitan construir comunidades críticas de aprendizaje.

En el segundo curso se analizan los procesos institucionales de la escuela y sus distintas formas de organización y gestión escolar, considerando algunas expresiones del entorno social.

En el curso de Escuela, Comunidad y Cultura en..., se articulan los diferentes ámbitos (grupo, institución escolar, comunidad y cultura local) que constituyen la línea, posibilitando una visión singular de los procesos educativos.

Este curso tiene relación de manera horizontal con los cursos del área común: "Investigación de la Práctica Docente", "Construcción Social del Conocimiento" y "Teorías Educativas", y con tres del área específica: relacionados con Preescolar, Primaria y gestión escolar.

Se inicia el curso con la recuperación de los marcos teóricos y experiencias de las corrientes sociopedagógica, antropológica y psicosociológica que sirven de marco para significar las interacciones que se dan en la relación escuela-comunidad.

Permite que el profesor-estudiante reconozca e identifique las expectativas culturales de la comunidad frente al quehacer educativo de la escuela, los procesos de resignificación cultural que se viven en el desarrollo del currículum y las estrategias o contenidos que resultan apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abre la posibilidad de reconocer formas de intervención del docente y de la escuela en la promoción y rescate de valores, tradiciones, hábitos, costumbres y prácticas sociales que constituyen la vida cotidiana de la comunidad.

IV. PROPÓSITO DEL CURSO

Construir un objeto de estudio en donde la escuela es un espacio de circulación y significación de los bienes culturales de una comunidad o de su entorno social, éstas se recuperan, simbolizan y operan en una multiplicidad de sentidos y al mismo tiempo, se comprende a la comunidad como resultado de procesos Sociohistóricos, económicos, políticos y culturales de continuidad, ruptura, contradicción, articulación que se expresan en las tradiciones, costumbres y valores que la caracterizan.

En esta perspectiva la relación escuela, comunidad y cultura local implica un proceso de interacción en donde operan situaciones de reproducción, resistencia, complementariedad y fusión cultura, todo ello en un marco histórico determinado por el presente, el pasado y el futuro de las comunidades, los pueblos, los ba-

con S. de la U. N. H. como lo elaboramos, que tomamos de 10-15-02-08-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100

rias, las colonias, los municipios, las entidades federativas, las regiones y de la nación.

Estas interacciones se concretan en actitudes, valores, habilidades, formas de sentir y expresar que están presentes en los sujetos que participan en y de la escuela, en la currícula, los materiales didácticos, y en aquellas manifestaciones pedagógicas del currículum oculto, así como en las funciones sociales que desempeña la escuela en relación con su entorno social inmediato.

PROPÓSITOS PARTICULARES

- El profesor-estudiante podrá:
 - Conceptualizar las relaciones que se establecen entre la escuela, la comunidad y la cultura local.
 - Elaborar diagnósticos del entorno social con la finalidad de conocer los com-

ponentes socioculturales para incorporarlos al currículum y proponer estrategias de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

- Analizar, promover y, en su caso, instrumentar propuestas que impacten en el desarrollo de la comunidad.
- Recuperar elementos históricos del entorno inmediato como contenido y estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de fortalecer la identidad cultural de los alumnos.

V. MAPA CONCEPTUAL DEL CURSO

Al interior del curso se incorporan mapas conceptuales que permiten dar una visión articulada de los conceptos, ideas, procesos, enfoques que son trabajados en las diferentes lecturas. Con el objeto de presentar la lógica de construcción del curso y de la unidad temática.

MAPA CONCEPTUAL: ESTRUCTURA DEL CURSO ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA EN...

Propósito: Construir un objeto de estudio en donde la escuela es un espacio de circulación y significación de los bienes culturales de una comunidad, asimismo comprender a la comunidad como resultado de procesos sociohistóricos.

Esta perspectiva la relación escuela-comunidad y cultura implica un proceso de interacción en donde operan situaciones de reproducción, resistencia, complementaridad y fusión cultural.

Estas interacciones se concretan en actitudes, valores, habilidades, formas de sentir y expresar, que están presentes en el currículum así como en las funciones sociales que desempeña la escuela en relación a su entorno inmediato.

UNIDAD I

Esc. Com. y Cul. o Local
Reconceptualiza las relaciones E - C y C
Desde diversas posturas (antrop. psicoc. y socioped.)

UNIDAD II

Reconoce las expectativas y expresiones culturales, y sus contradicciones frente al currículum.

UNIDAD III

Reconoce formas de promoción de la escuela hacia el desarrollo de la comunidad

UNIDAD IV

Reupera y valora las circunstancias históricas cotidianas del niño, el docente, la escuela y la comunidad.

RED CONCEPTUAL DEL CURSO

ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA EN...

UNIDAD I: ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL	UNIDAD II: EL CURRÍCULUM Y LA CULTURA	UNIDAD III: LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	UNIDAD IV: LA MICROHISTORIA EN LA RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - RELACIÓN ESCUELA COMUNIDAD: SOCIOPEDAGÓGICA, ANTROPOLÓGICA VÍNCULOS SIMBÓLICOS - FINANCIAMIENTO DE LA ESCUELA 	<ul style="list-style-type: none"> - ALUMNOS, FUENTE DEL CURRÍCULUM - PROCESO DE ENSEÑANZA, TRANSMISIÓN Y REVALORACIÓN CULTURAL. - CREENCIAS SOCIALES Y MARCOS DE INTERPRETACIÓN DEL DOCENTE. 	<ul style="list-style-type: none"> - ESCUELA PROMOTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD - PORTA VOZ DE LA COMUNIDAD. - RELACIÓN CON PADRES DE FAMILIA. - DERECHOS HUMANOS EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SALUD PÚBLICA. 	<ul style="list-style-type: none"> - HISTORIA DEL NIÑO, PROFESOR, ESCUELA, BARRIO, COMUNIDAD, COLONIA, MUNICIPIO, DELEGACIÓN.

ESCUELA

<ul style="list-style-type: none"> - ACTUDES - VALORES - HABILIDADES - FORMAS DE HACER Y SENTIR - FORMAS DE REPRESENTAR A LA COMUNIDAD Y A LA ESCUELA 	<p>ESPACIO DE CIRCULACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN CULTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - GENERADORA DE PROCESOS SOCIOHISTÓRICOS, POLÍTICOS Y CULTURALES - TRADICIONES - COSTUMBRES - VALORES - HÁBITOS 	<p>RECUPERACIÓN DE LA MICROHISTORIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</p>
--	--	---	--



VI. UNIDADES DEL CURSO

UNIDAD I. ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL

UNIDAD II. EL CURRÍCULUM Y LA CULTURA

UNIDAD III. LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

UNIDAD IV. LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Propuesta de Cuestionario para su aplicación:

EL CUESTIONARIO

I. Datos generales

- Sexo
- Año de nacimiento
- Situación familiar

soltero	casado	unión libre
viudo	divorciado	
- Número y edad de los hijos:
- Fecha de llegada

- menos de 5 años
- de 5 a 10 años
- 10 años y más

- Lugar de residencia anterior
- Nivel y grado educativo
- Profesión o actividad económica que ejerce
- Nivel y grado educativo de su padre/madre y de su abuelo/abuela (en el caso de que hayan ejercido más de una, indicar la última ejercida)

nivel y grado educativo profesión de su padre/madre de su abuelo/abuela

- ¿Puede indicar de manera aproximada en cuál de estos grupos se sitúan los ingresos mensuales de su familia?

- menos de 465.00 nuevos pesos
- 565 a 930 nuevos pesos
- 930 a 1,860 nuevos pesos
- 1,860 a 3,720 nuevos pesos
- 3,720 a 7,440 nuevos pesos
- 7,440 a 14,880 nuevos pesos
- más de 14,880 nuevos pesos

Nota: De acuerdo con las condiciones de la comunidad adecúe los diferentes niveles de ingreso mensual considerando como punto de partida el salario mínimo establecido.

6.3 ACTIVIDAD PREVIA AL CURSO

Para el desarrollo del curso se hace necesario la sistematización del conocimiento que usted tiene sobre el entorno social de la escuela donde labora. Se incluye esta actividad previa con el propósito de dar inicio a un trabajo de recuperación de su saber para que conforme avanza en la revisión de los textos y el desarrollo de actividades que componen el curso, pueda incorporar otros elementos. Esto permitirá integrar distintas perspectivas de análisis al conocimiento que usted tiene sobre la comunidad con la que directa o indirectamente interactúa en su trabajo cotidiano.

Estrategia de trabajo:

- a) Aplicar un cuestionario con distintas personas que conforman el entorno social de su escuela. Se sugiere que por lo menos se apliquen 20 cuestionarios en los que se incluyan hombres, mujeres, ancianos, diferentes profesiones u oficios, niveles económicos.
- b) Sistematice la información, presente los resultados y conclusiones en la sesión o al asesor en la fecha que éste le indique.
- c) Los resultados podrá incorporarlos en distintas actividades que se le solicitan a lo largo del curso, por lo que es importante tener a la mano esta información en cualquier momento.

- ¿Tiene usted?

radio	tocadiscos
grabadora	televisión
videocasetera	cámara fotográfica
cámara de video	
teléfono	
automóvil (si lo tiene, precisar la marca)	

lleno de fantasía	cálido
práctico	funcional
fácil de mantener	íntimo

II. PRODUCTOS Y ACTIVIDADES CULTURALES

1. ¿Cuál es el origen de sus muebles?

- compra en un gran almacén (precisar nombre)
- compra en un anticuario
- compra en una boutique especializada (precisar el nombre)
- compra a un artesano (carpintero, herrero, tapicero, etc.)
- herencia
- alquiler
- A crédito
- De contado
- otro (precisar)

2. ¿De qué estilo son sus muebles?

- moderno
- antiguo
- rústico
- otro (especifique)

3. Si pudiera elegir, ¿de qué estilo preferiría comprar sus muebles?

- moderno
- antiguo
- rústico
- otro (especifique)

4. ¿Cuáles son los tres adjetivos que mejor califican el hogar que le gustaría habitar?

claro	clásico
limpio	armonioso
confortable	cuidado
arreglado	discreto
sobrio	

5. ¿Cuáles son, entre las cualidades reseñadas en la pregunta anterior, las tres a las que concede menos importancia?

6. Entre las actividades enumeradas a continuación, ¿puede decir cuáles son las que usted practica con frecuencia, raramente y las que nunca practica?

con frecuencia raramente nunca

- Reunión de amigos
- Reunión familiar
- Juegos de mesa
- Deporte (precisar)
- Campismo
- Pasear
- Caminata o salir al campo
- Alpinismo
- Artes plásticas, pintura, escultura
- Toca o ejecuta algún instrumento musical (¿cuál?)
- Juegos de sociedad (¿cuáles?)
- Ver televisión
- Oír radios
- Ir al cine
- Billar
- Otras (precisar)

7. ¿Cuáles son, entre los cantantes siguientes, los tres que usted prefiere?

José José
 Flor Silvestre
 Joaquín Sabina
 Ricardo Arjona
 Pedro Infante
 Jorge Negrete
 Bienvenido Granda
 Juan Gabriel
 Chabela Vargas
 Cri-Cri
 Alejandra Guzmán



María Antonia Muñiz

Lucha Reyes

Lucha Villa

José Alfredo Jiménez

Eugenia León

Chara Flores

Oscar Chávez

Gloria Trevi

Otros:

Señale tres grupos musicales de su preferencia (nacionales o extranjeros):

8. ¿Prefiere usted un vestuario?

- de corte clásico y de buena calidad
- que se inspire en la moda y corresponda con su personalidad
- sobrio y correcto
- audaz y refinado
- en el que se sienta cómodo
- elegante y distinguido
- otro (precisar)

9. Sus trajes son:

- hechos en casa, por usted mismo o por alguien de su familia,
- por un sastre o por una modista llevándoles usted la tela,
- hechos a medida en una importante casa de modas o con un sastre de categoría,
- comprados de confección en serie.

10. Cuando tiene invitados, ¿qué tipo de comidas sirve usted preferentemente?

- sencillas pero bien presentadas
- finas y esmeradas
- abundantes y buenas
- sin ceremonias
- apetitosas y económicas
- originales y exóticas
- cuidadas y cocinadas con arreglo a la tradición local
- otra (precisar)

11. Entre los adjetivos enumerados a continuación, subraye los que designan las cualidades personales que más aprecia usted:

bullanguero	positivo
ponderado	educado
artista	responsable
dinámico	divertido
refinado	decidido
sociable	distinguido
amoroso	solidario
hospitalario	

12. Entre las cualidades citadas en la pregunta anterior, ¿cuáles son las tres a las que usted concede menos importancia?

13. Entre los géneros de libros que siguen, ¿cuáles son los tres que usted prefiere?

- policiacos
- libros de aventuras
- historias sentimentales
- narraciones de viajes o de exploraciones
- narraciones históricas
- obras científicas
- poesía
- obras políticas
- obras filosóficas
- obras de autores clásicos
- obras de autores modernos
- de autoayuda o superación personal
- de receta de cocina
- de sexualidad
- Otros (precise)

14. ¿Qué tipo de películas prefiere usted?

15. ¿Señale cuáles son los filmes de esta lista que usted ha visto?, ¿puede indicar los principales actores de cada uno de estos filmes?

Actores

Mecánica nacional

Rey de Reyes

El mil usos

Ben Hur

Pueblo de madera
 Lo que el viento se llevó
 Como agua para chocolate
 El silencio de los inocentes
 La tarea
 Tizoc
 María de mi corazón
 A toda máquina
 La guerra de las galaxias
 Las ficheras
 Cantando bajo la lluvia
 El gato pardo
 Viento negro
 El ángel exterminador
 El séptimo sello
 El bueno, el malo y el feo
 Los siete samurais
 El día más largo del siglo

– Incluya el nombre de las últimas cinco películas que ha visto.

16. En un filme, ¿qué es lo que le interesa principalmente?
 17. Si escucha la radio, ¿qué emisiones escucha principalmente?

de variedades
 informativas
 de actualidad
 culturales
 música clásica
 otra (precisar)

18. Si ve televisión, ¿qué emisiones ve principalmente?
 19. Entre los juicios que a continuación se expresan, ¿cuál se encuentra más cerca de su opinión?

La música clásica es complicada
 La música clásica no es para nosotros
 Me gusta la música clásica pero no la conozco
 Me gusta mucho la música clásica, por ejemplo, los valses de Strauss
 Cualquier música de calidad me interesa
 El jazz es música selecta

Lo que más me gusta es El bolero de Ravel
 20. Entre los juicios que a continuación se expresan, ¿cuál se encuentra más cerca de su opinión?

La música popular es simple
 La música popular es agradable
 La música popular es para mí sólo me gusta cierto tipo de música popular
 El rock no es música popular
 La mejor música popular es la salsa
 Los boleros son del agrado popular
 De la inspiración popular nace lo clásico

21. ¿Cuáles son las obras musicales que más le gustan? ¿Puede usted indicar, en cada caso, el nombre del compositor?
- | | | |
|--|---------------|------------|
| | obra conocida | compositor |
|--|---------------|------------|

Rapsodia en blue
 La Traviata
 El concierto para la mano izquierda
 Pequeña música nocturna
 La arlesiana
 La danza del sable
 El pájaro de fuego
 Scherezada
 Arte de la fuga
 Rapsodia húngara
 El niño y los sortilegios
 Danubio azul
 El crepúsculo de los dioses
 Las cuatro estaciones de Vivaldi
 Otras:

22. Entre las obras enumeradas en la pregunta anterior, ¿cuáles son las tres que prefiere?
 23. Entre los juicios que a continuación se expresan, ¿cuál es el más próximo a su opinión?

La pintura no me interesa
 La pintura no es mi fuerte, no puedo juzgarla
 La pintura es algo que está bien, pero es difícil valorarla, para hablar de ella es preciso saber
 Me gustan los impresionistas



Me gustan mucho los muralistas
 Me gusta más María Izquierdo que Remedios Varo
 Me gusta la pintura abstracta tanto como la de los muralistas
 Me gusta más Tamayo que Orozco
 Me gustan las pinturas de las iglesias
 Me gustan las pinturas de los calendarios

24. ¿Cuáles son los tres pintores que prefiere de la lista que sigue?

Vinci	Diego Rivera
Renoir	Toledo
Murillo	Remedios Varo
Van Gogh	Kandinsky
Ornaco	Rafael
Siqueros	Dalí
Tamayo	Picasso
Frída Khalo	Goya
María Izquierdo	Otro (especifique)

25. ¿Ha visto usted los siguientes museos? (precisar, si es posible, en qué ocasión: con su escuela, sus padres, sus amigos, solo y en qué año?)

- El Museo de Arte Moderno
- El Museo Nacional de Antropología e Historia
- El Museo de Culturas Populares
- El Museo del Papalote
- El o los Museos de su ciudad o entidad federativa
- El Museo de las Máscaras de Zacatecas
- El Museo del Títere de Cuernavaca, Morelos
- El Hospicio Cabañas en Guadalajara, Jal.
- El Museo de La Venta de Villahermosa, Tab.
- El Museo de Historia Natural en Puebla, Pue.
- Otros (especifique):

26. Con los siguientes temas, tiene el fotógrafo posibilidades de hacer una foto:

bella interesante insignificante fea

- un paisaje
- un accidente de automóvil
- una niña jugando con un gato

- una mujer embarazada
- una mujer amamantando a un bebé
- una estructura metálica
- una riña
- unas sandías
- una puesta de sol sobre el mar
- un tejedor trabajando en su oficio
- una danza folklórica
- una cuerda
- una carnicería
- una corteza de árbol
- un monumento célebre
- un depósito de chatarra
- una primera comunión
- un hombre herido
- una serpiente
- un cuadro célebre
- un salón de clases
- niños jugando
- niños de la calle
- hombres sembrando
- la montaña
- el desierto
- la llanura

Plan de observación para la elaboración de notas del encuestador.

La vivienda:

- apartamento
- casa
- antigüedad de la construcción:

Tipo de inmueble:

- Interés social
- De crédito bancario
- Vivienda popular (casa)
- vecindad
- Residencia

Material del inmueble:

- Adobe, concreto, lámina, ladrillo, madera, teja, bejuco, etc.
- número de habitaciones
- decoración: mobiliario:



estilo:
suelo:
otras observaciones:

La indumentaria para los hombres:

ropa de trabajo	conjunto deportivo
traje completo	conjunto casual
overol	

forma y color de la camisa:

con puños abotonados
mangas remangadas
tipo mosquetero

Tipo de zapato:

La indumentaria para las mujeres:

ropa de casa
falda y blusa camisera
vestido
traje de chaqueta
pantalón prendas de mucho vestir.

Tipo de zapatos:

de tacones
zapatillas
sandalia/huarache

Maquillaje y Perfume

Aspecto cuidado o no

El peinado

para los hombres:

pelo corto
pelo semicorto
en cepillo

pelo muy corto
pelo largo
raya (al lado, en medio)
patillas
bigote (precisar)
barba
pelo con brillantina

para las mujeres:

pelo corto
pelo semicorto
pelo muy cardado
pelo muy corto
pelo largo
pelo aumentado moño
pelo decolorado
de volumen
permanente visible
pelo teñido
trenza
con fleco
con raspas

El lenguaje:

pulido
correcto
con albur
en doble sentido
faltas gramaticales (precisar)

El acento:

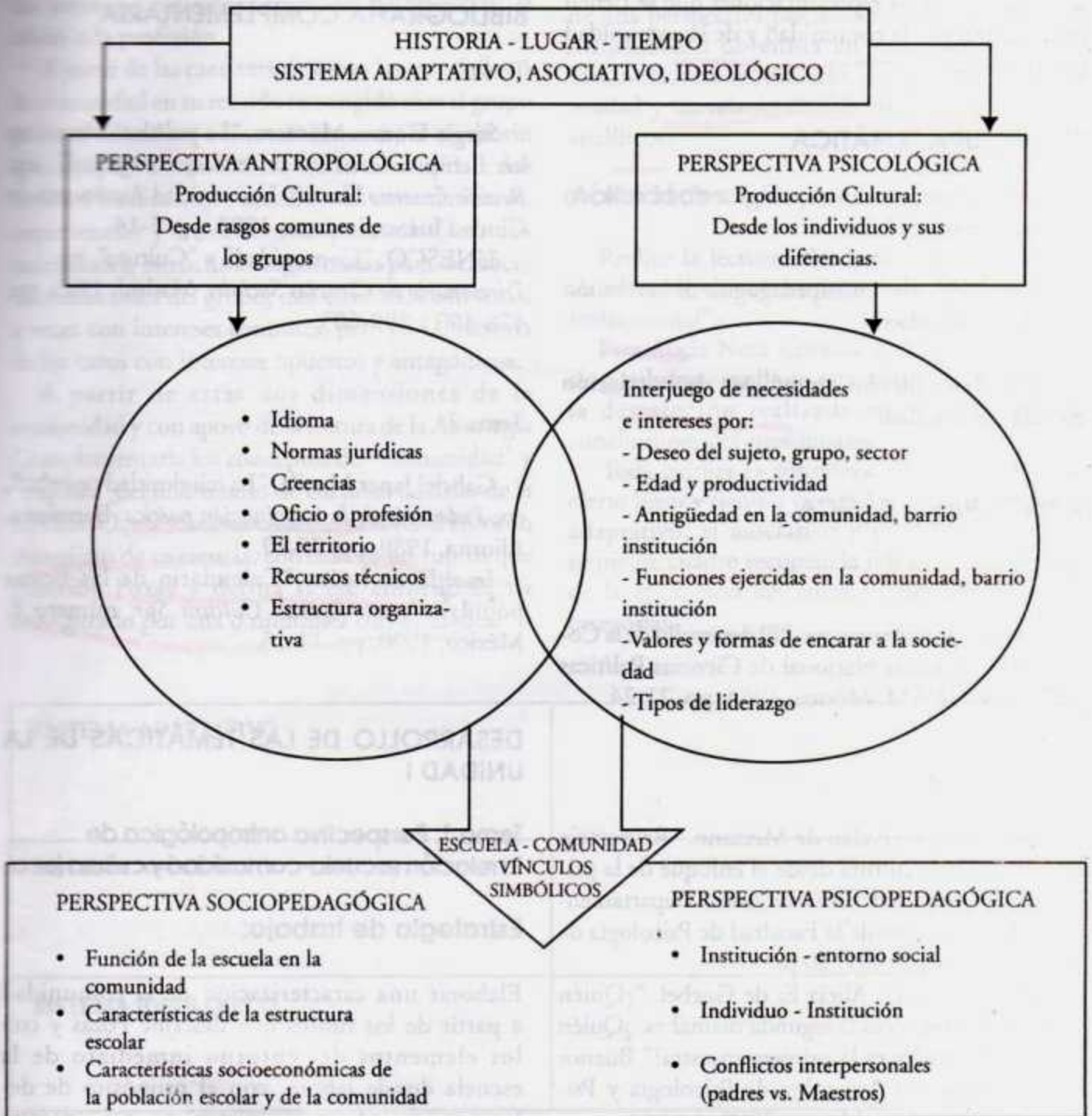
marcado
ligero
nulo
cantado
costeño
cortado
otros:



EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES

UNIDAD I. ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL

MAPA CONCEPTUAL



PROPÓSITO

El profesor-alumno conceptualizará desde una perspectiva sociopedagógica, antropológica y psicológica las relaciones entre la escuela, la comunidad y la cultura local con la intención de reconocer y analizar los significantes, las actitudes, los valores, las habilidades, las formas de hacer y de sentir, así como las representaciones que se tienen de la escuela por la comunidad y de la comunidad por la escuela.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

Tema 1. Perspectiva antropológica de la relación escuela-comunidad.

Tema 2. Perspectiva sociopedagógica de la relación escuela-comunidad.

Tema 3. Los vínculos simbólicos de la relación escuela-comunidad.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Tema 1

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

Tema 2

Alicia Nora Corvalán de Mezzano. "Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional". Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Mimeo, 1991. 20 p.

Mirella Crema y Alicia E; de Guebel. "¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? vs. ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra?" Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Mimeo, 1990. 4 p.

Tema 3

Silvia Smelkes y otros. «Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal», en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, Vol. 9, Núm. 4, 1979. PP. 31-70.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Tema 1

Sergio Gómez Montero. "La política cultural en los tiempos actuales, un enfoque regional", en: *Revista Entorno* No. 30, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, invierno 1993. pp. 5-14.

UNESCO. "Comunidad" y "Cultura", en: *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, 1983. pp. 478-480 y 599-605.

Tema 2

Gabriel Janer Manila. "La religiosidad popular", en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona. Aliorna, 1989. pp. 77-89.

Imelda de León. "Calendario de las fiestas populares", en: *Revista Cultura Sur*. número 8. México, 1990. pp. 13-15.

DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD I

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

Estrategia de trabajo:

Elaborar una caracterización de la comunidad a partir de los rubros que describe Pozas y con los elementos del entorno inmediato de la escuela donde labora, con el propósito de definir e identificar si existen en ese entorno

configuraciones de una o múltiples comunidades.

Actividades:

Según Pozas la comunidad, en el sentido amplio, se caracteriza por: el idioma, los intereses económicos, las normas jurídicas, la tradición de creencias, el oficio o la profesión.

A partir de las características con las que define a la comunidad en su sentido restringido son: el grupo por sus relaciones comunes internas; el territorio que ocupan los miembros de la comunidad; los recursos técnicos, que consisten en conocimientos, experiencias y herramientas para satisfacer sus necesidades; estructuras organizadas para satisfacer las necesidades del grupo; una estratificación social a veces con intereses comunes, pero en la mayoría de los casos con intereses opuestos y antagónicos.

A partir de estas dos dimensiones de la comunidad y con apoyo de la lectura de la Antología Complementaria los conceptos de "Comunidad" y "Cultura" del diccionario de Ciencias Sociales de la UNESCO, elabore una caracterización del entorno inmediato de su escuela, con base en los rubros que describe Pozas y defina si ese entorno se ha configurado por una o múltiples comunidades.

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

Estrategia de trabajo:

Que el profesor-estudiante desarrolle la noción de cultura, a través de la incorporación de las explicaciones y conceptos que utilizan las autoras Mirella Crema y Alicia Mora Corvalá que se derivan de una perspectiva psicosociológica articulando la información obtenida en el cuestionario, las caracterizaciones realizadas en el tema 1 de esta unidad y las relaciones que establezca en cuadros analíticos.

Actividades:

Realice la lectura "Relevancia de la noción de cultura desde el enfoque de la Psicología Institucional".

Para Alicia Nora Corvalá, no existe una cultura sino culturas, explique esta afirmación a partir de la descripción realizada en el Tema 1 y las conclusiones del cuestionario.

Toda cultura es considerada históricamente en cierto lugar y tiempo y en él operan tres sistemas: el adaptativo, el asociativo y el ideológico. En el siguiente cuadro recupere la información recabada de la aplicación del cuestionario bajo estas tres categorías.

SISTEMA ADAPTATIVO	
SISTEMA ASOCIATIVO	
SISTEMA IDEOLÓGICO	



Explique en qué sentido la personalidad, la cultura y la sociedad son configuraciones simbólicas y concretas que estructuran la vida social de los grupos humanos.

Una Cultura se caracteriza y explica desde la perspectiva de la pedagogía institucional considerando los siguientes aspectos:

- Interjuego de factores económicos y psicológicos
- Diferencias en necesidades y deseos de grupos, sujetos, sectores, etc.
- Diferencias de edad, productividad,
- Antigüedad en la comunidad, en el barrio, en la institución.
- Funciones ejercidas en la comunidad, en el barrio, en la institución y su relación con los nombres utilizados (chalán, jefe, comisariado, líder, el capo, el chif, la abuela, el maistro, la banda, la pandilla, etc.).
- Valores y formas de encarar a la sociedad.
- Dilema de liderazgo (autoritario vs. democrático, Laisser faire).
- Movilización alrededor de un valor clave.
- Estructura libidinal.
- Mitos, imaginarios y fantasías.
- Ilusión oceánica. La sensación de totalidad alrededor de la omnipotencia de la deidad o la identificación total con una institución, barrio, etnia, hombre o mujer, etc;

Considerando el ejemplo que se da en el texto de Alicia Nora, sobre la cultura industrial (japonesa y norteamericana) recupere algunos de estos aspectos y contrástelo con el entorno social del lugar donde labora e identifique, cómo operan estos elementos en su realidad.

O bien identifique alguna cultura que se da en el entorno social y analícela a partir de uno de los aspectos que se plantean desde la pedagogía institucional.

De la misma forma la autora señala los tipos de culturas que se dan y operan en las instituciones. Plantea una clasificación de cuatro ca-

tegorías, que suponen están determinadas por factores económicos. Asimismo, plantea otra clasificación de culturas verticales o piramidales y de funcionamiento horizontal.

Estos tipos o categorías de culturas pueden ser identificados en su entorno social, pero lo que interesa es la posibilidad de analizar cómo se produce una cultura transformadora.

Para profundizar el análisis de los vínculos simbólicos entre la escuela y la comunidad se sugiere como *actividad complementaria* revisar el artículo "Quién dijo que la maestra es la segunda mamá vs. quién dijo que la madre es la primera maestra".

Analice cada uno de los siguientes conceptos o problemas:

- Institución.
- La relación entre la institución y el entorno social.
- A través, de qué elementos se construye la relación individuo-institución.
- Destaque la importancia de la crisis y el conflicto dentro de la institución escolar.
- Identifique el "intrincado" cruce de relaciones de amor y odio que desde lo cotidiano ponen en conflictos interpersonales a los padres y maestros.
- La violencia primaria de la madre como un elemento constituyente de la personalidad del sujeto.

Para la revisión de este texto se recomienda acudir a la lectura de René Lourou "El análisis institucional" que presenta en el curso "Institución Escolar" como referente conceptual.

Tema 3. Perspectiva sociopedagógica de la relación escuela-comunidad

Estrategia de trabajo

Para el desarrollo de este tema se ha considerado la lectura: "Estudio exploratorio de la par-

ocupación comunitaria en la escuela rural básica formal". De esta lectura interesa destacar la metodología utilizada para analizar las relaciones entre la escuela y la comunidad. Aunque el texto aborda esta relación de manera específica en relación con la comunidad rural, existen categorías y estrategias metodológicas que permiten abordar esta problemática en zonas urbanas.

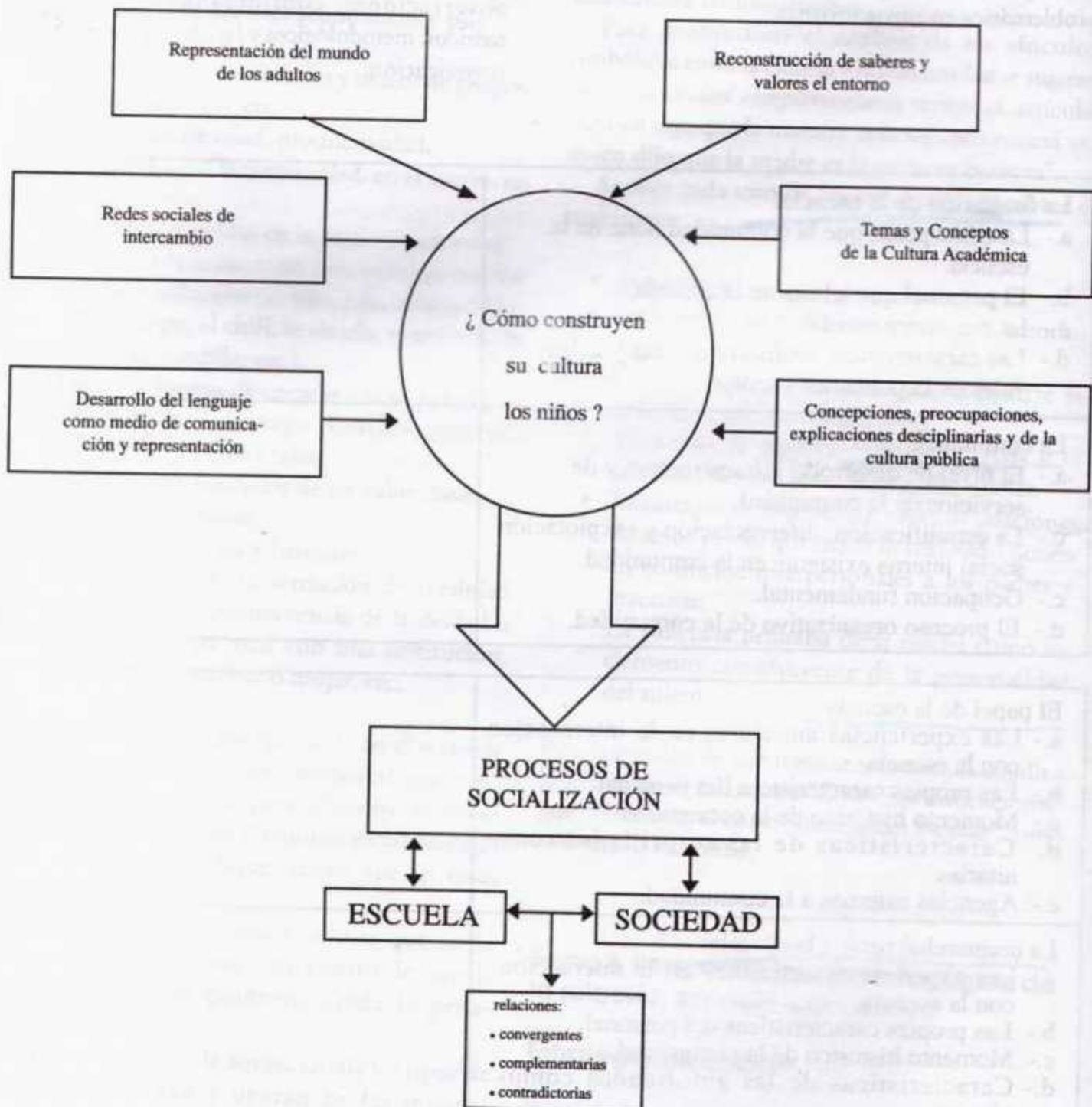
Actividades:

- ¿Cuál es la pregunta que se plantea en la investigación?
- En el siguiente cuadro se describen en la primera columna, los supuestos básicos de la investigación. En la segunda columna exprese sus observaciones, considerando los aspectos teóricos, metodológicos y las conclusiones de esta investigación.

<p><u>La función de la escuela:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a.- La concepción que la comunidad tiene de la escuela. b.- El personal que labora en la escuela. c.- La estructura escolar. d.- Las características socioeconómicas y culturales de la población escolar. 	
<p><u>La comunidad rural:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a.- El nivel de desarrollo infraestructura y de servicios de la comunidad. b.- La estratificación, diferenciación y explotación social interna existente en la comunidad. c.- Ocupación fundamental. d.- El proceso organizativo de la comunidad. 	
<p><u>El papel de la escuela:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a.- Las experiencias anteriores en la interacción con la escuela. b.- Las propias características del personal. c.- Momento histórico de la comunidad. d.- Características de las autoridades comunitarias e.- Agencias externas a la comunidad. 	
<p><u>La comunidad rural y la escuela:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a.- Las experiencias anteriores en la interacción con la escuela. b.- Las propias características del personal. c.- Momento histórico de la comunidad. d.- Características de las autoridades comunitarias. e.- Agencias externas a la comunidad. 	

UNIDAD II. EL CURRÍCULUM Y LA CULTURA

MAPA CONCEPTUAL



PROPÓSITO

El profesor-alumno reconocerá las expectativas y las expresiones culturales de los alumnos para incorporarlas como elementos sustantivos en los procesos de aprendizaje y de estructuración de los contenidos curriculares; reconociendo aquellas contradicciones que se dan frente al currículum institucional desde el alumno y en la dinámica de la vida cotidiana en el aula y en la escuela.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

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

Tema 2. La enseñanza como transmisión cultural y valoración de la cultura local.

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

Tema 4. Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del docente.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**Tema 1**

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

Tema 2

Ángel I. Pérez Gómez. "El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula" y "Diferentes enfoques para entender la enseñanza", en: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Com-*

prender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, 1992. pp. 63-81.

Tema 3

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

Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. "Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria", en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 120-136.

Tema 4

Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. "Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado", en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 104-109.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**Tema 1**

Elsie Rockwell. "Dialogar y descubrir: nuevos materiales para los cursos comunitarios", en: *Revista Huaxyácatl*, No. 2, México, enero-abril de 1994. pp. 7-11.

Tema 4

Carlos Serena. "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", en: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (compiladoras) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina, Niño y Dávila Editores, 1992. pp. 23-61.



DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD II

Tema 1. La experiencia de los alumnos como punto de partida para el curriculum.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante sistematiza la información proporcionada por sus alumnos para elaborar una red de conceptos que le permitan ubicar cuáles son sus características socioculturales con la intención de tenerlos presentes en el momento de abordar contenidos escolares o aplicar estrategias de aprendizaje.

Actividades:

Realice un ejercicio con sus alumnos, que pueda combinar elementos gráficos, narrativos, orales, plásticos, musicales, para indagar las formas en que el niño representa el mundo de los adultos con los que convive cotidianamente.

A continuación se presentan indicadores en forma de preguntas para que usted las retome o adapte y pueda utilizarlas con diferentes niños, ya sea de forma individual o por equipos con la intención de reconstruir la cultura y los saberes de los que son portadores y que hacen a su experiencia de vida.

Para esta actividad tome en cuenta los siguientes indicadores:

- ¿Dónde obtenemos nuestros alimentos y vestido?
- ¿Dónde y cómo nos curamos?
- ¿Qué actividades se realizan en el lugar donde vives?
- ¿Cómo se organiza la vida en el lugar donde vives?
- ¿Cuenta qué rodea a tu casa y en el camino de tu casa a la escuela?
- ¿Cómo se llama el lugar donde vivo, quiénes vivimos ahí?
- ¿En qué zona de la ciudad o del campo vivimos?

- ¿Cómo nos divertimos fuera de la escuela?
- ¿Con quiénes platicamos y nos reunimos fuera de la escuela?
- ¿Quiénes visitan mi casa?
- ¿Quiénes son nuestros amigos en la comunidad y/o en el barrio?
- ¿Qué programa de televisión y/o de radio te gustan?
- ¿Qué programas de televisión y/o de radio escuchan tus familiares?
- ¿Qué periódicos, revistas, lees o leen en tu casa?
- ¿En qué trabajan tus familiares?
- ¿Qué cosas han cambiado alrededor en el lugar donde vives?
- ¿Qué medios de transporte hay en el lugar donde vives y cuáles utilizas?
- ¿Cuáles son los servicios públicos que existen en el lugar donde vives?
- ¿Qué dichos, palabras y adivinanzas se dicen en el lugar donde vives?
- ¿Cuáles son las fiestas y tradiciones que se realizan en tu casa y en el lugar donde vives?
- ¿Quiénes son las personas más importantes del lugar donde vives?
- ¿Qué elementos destruyen el medio donde vives?

Revise el texto de "Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano". La finalidad de este texto es el de diseñar una unidad didáctica con apartados dedicados a las problemáticas del ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y la ¿Evaluación?, así como reflexionar y conclusiones de la experimentación curricular tomando como punto de partida la cultura y saberes de los niños en su vida cotidiana.

Siguiendo la estructura de la unidad temática propuesta en el texto, agrupe, articule y relacione la información recabada, en los siguientes rubros:

- Vivienda
- Barrios (ranchería, comunidad, pueblo, municipio, etc.)
- Equipamiento
- Usos del suelo



especialización (intereses ligados a aspectos de libre mercado y de carácter socioeconómicos, por ejemplo, la construcción, plaza comercial, centros educativos, que aumenta el valor del uso del suelo):

- Calidad de vida
- Impacto sobre el medio
- Comercialidad
- Desigualdad
- Expansión urbana (crecimiento poblacional)
- Agentes sociales (comisariado ejidal, delegados, síndicos de manzana, juez auxiliar, presidentes municipales, partidos políticos, instituciones sociales, organizaciones no gubernamentales, etc.).

Finalmente elabore una red de temas, conceptos o problemas que le permitan visualizar cómo los niños construyen su cultura y qué problemáticas se presentan para ser abordadas en la escuela.

Se recomienda que a partir de la actividad anterior, usted ubique en qué momento sería pertinente utilizar esta información con sus alumnos, con la finalidad de tratar algunos temas o problemas, para entender procesos de aprendizaje de sus alumnos, así como instrumentar estrategias de trabajo con ellos.

A pesar de que el texto está centrado en las características del medio urbano. Al igual que la lectura de Silvia Smelkes hacia el medio rural, se considera que hay categorías y propuestas que pueden ser útiles a la comprensión de la experiencia de los alumnos como punto de partida del currículum, tanto en el medio rural como en el medio urbano. Otras lecturas que apoyan esta temática se ubican en el siguiente tema y en los cursos de "Grupos en la Escuela" en la Unidad II, y "Análisis de la Práctica Docente Propia".

La orientación de la unidad didáctica de este texto está dirigida fundamentalmente a estudiantes en la escuela secundaria, por lo que es necesario que se considere el nivel y grado educativo en que usted labora. Para el autor el adolescente es capaz de valorar la calidad de vida de una ciudad debido a que "entiende la reali-

dad como suma de partes o como conjunto de relaciones sencillas"; sin embargo, se señala en el texto que un alumno de preescolar o primaria no tendría la capacidad de hacer diferencias sobre la calidad de vida ya que tiene una visión de la realidad como un todo indiferenciado y por tanto no es analítico.

Si bien es cierto que hay diferencias en los niveles de análisis que estructura un niño y un adolescente, este tipo de afirmación puede limitar las estrategias didácticas y los contenidos que se trabajen con los alumnos de preescolar y primaria, ya que en este punto se abre un debate entre diferentes posiciones teóricas, confróntela con su hacer y saber pedagógico.

Le sugerimos que revise la lectura "Dialogar y descubrir: nuevos materiales para los cursos comunitarios" de Elsie Rockwell que se encuentra en la Antología Complementaria y que puede apoyar las actividades en el medio rural.

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

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante elaborará un escrito donde señala sus argumentaciones en relación con el debate sobre los procesos de aprendizaje, socialización del niño y su relación con la cultura. Tomando como base los planteamientos de las lecturas que se recomiendan y los indicadores que se señalan.

Actividades:

A partir de las problemáticas que usted ubicó en el tema 1 y el debate que se abre sobre diferentes posiciones respecto a los procesos de aprendizaje y socialización del niño y del adolescente revise la lectura de Ángel I. Pérez Gómez: "El aprendizaje escolar de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula".



Elabore una argumentación donde incorpore los aspectos señalados en los temas; "La incorporación de la cultura" y "Aprender la cultura" donde amplíe sus consideraciones hechas en el tema 1 de la unidades II y en las actividades de la unidad 1.

Para su elaboración tomen en cuenta los siguientes indicadores:

- La cultura como proceso de construcción -
- El desarrollo del niño vinculado a la cultura de su comunidad
- El desarrollo del niño y las capacidades que puede ejercitar solo o con ayuda del adulto
- El papel del lenguaje como instrumento de relación entre el mundo del niño y el del adulto
- La importancia del aprendizaje espontáneo cotidiano en la apropiación de la cultura
- El papel de los formatos, andamiaje y traspaso de competencias
- La diferencia y relación entre la memoria semántica experiencial y la académica
- El conocimiento académico y su relación con la ciencia y el saber cotidiano
- El carácter ambiguo y el carácter del foro de negociación de las mediaciones culturales
- Los efectos de la imposición y de ruptura de la cultura en el aula
- La reconstrucción de concepciones, inquietudes, preocupaciones del alumno con explicaciones disciplinarias y de la cultura pública
- Papel que juegan las redes sociales de intercambio de información en la reconstrucción del conocimiento en el niño
- Los elementos más significativos propuestos para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño

Con base en la red de temas, conceptos o problemas que elaboró con la finalidad de visualizar cómo los niños construyen su cultura elabore una estrategia que le permita en diferentes momentos devolver esta información a sus alumnos tomando de la lectura "Enseñar para la comprensión" los diferentes enfoques para entender la enseñanza.

En esta actividad considere centralmente la pregunta: ¿Qué enseño: cultura, entrenamiento

de habilidades, fomento del desarrollo natural e producción de cambios conceptuales?

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

Estrategia de trabajo:

Ubicar desde el saber del profesor-estudiante las contradicciones que se viven entre la dinámica de la escuela y las exigencias de la comunidad complementándolo con los análisis que realizan los autores de los artículos y de la actividad final del tema anterior.

Actividades:

Describa en tarjetas diferentes, cuáles son sus opiniones sobre las contradicciones de los procesos de socialización que se dan entre la escuela y la sociedad; tome en cuenta lo específico en la comunidad donde se encuentra inserta la escuela donde labora.

Con la información contenida en las tarjetas registre en el siguiente cuadro las exigencias de socialización del niño que hace la escuela y la sociedad. Señale con una X el tipo de relaciones que se establezcan: convergencias, complementaciones, contradicciones y convergencias.

A partir de las lecturas de "Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela" y "Culturas minoritarias y escolarización mayoritaria" ubique cada una de sus opiniones en las funciones que cada postura maneja, amplíe las argumentaciones y realice un esquema donde señale la relación que existe entre:

- Reproducción y cambio
- Relaciones sociales en el aula
- Procesos de socialización, clasificación y exclusión
- Características culturales de la vida académica y sus contradicciones con la cultura de los niños
- Funciones compensatorias de la escuela

EXIGENCIAS DE LA COMUNIDAD Y DE LA FAMILIA	TIPO DE RELACIONES: CONVERGENCIAS (CV) COMPLEMENTACIONES (CM) CONTRADICCIONES (CT)	EXIGENCIAS DE LA ESCUELA						
<p><i>Ejemplo:</i></p> <p><i>Aprender a leer y escribir en español</i></p>	<table border="0"> <tr> <td>CV</td> <td>CM</td> <td>CT</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> </tr> </table>	CV	CM	CT			X	<p>Aprender a leer y escribir en la lengua materna y en español</p>
CV	CM	CT						
		X						

Tema 4. Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del docente.

Estrategia de trabajo:

Desarrollar una temática polémica, desde un punto de vista personal, para analizarla a partir de los conceptos: creencias sociales y marcos de interpretación.

Actividades:

Durante el desarrollo de los cursos de la licenciatura ha realizado diferentes actividades que tienen el propósito de recuperar las ideas, experiencias, novela familiar y escolar, imágenes y expectativas, estilo de docencia de usted como persona y como profesor. Todo esto se expresa en el concepto de creencias sociales que consisten en concepciones del mundo, del hombre, la naturaleza que incorpora un esquema valorativo que jerarquiza y ordena el entorno social, dando sentido a la imagen de sí mismo con las acciones, actitudes que emprende en la vida cotidiana.

Con base en la concepción de creencias sociales desarrolle un tema de los siguientes:

Sexualidad, globalización económica, héroes, democracia, religión, aborto, divorcio, feminismo, homosexualidad, racismo, propiedad privada, centralismo, regionalismo o pluralidad cultural.

Desarrolle el tema tomando en cuenta los rubros que se enlistan:

- ¿Qué importancia tiene tratar el tema o no en la escuela?
- ¿Cómo lo abordaría en el salón de clases?
- ¿Qué valores resaltaría de ese tema?
- ¿Qué aspectos no trataría?

Realice la lectura "Creencias sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado" y realice un examen crítico del ejercicio anterior a partir de las siguientes consideraciones:

- ¿En qué medida son exactas estas concepciones y creencias?



- ¿Hasta qué punto son coherentes y se articulan con otras creencias, valores y concepciones?
- ¿En qué medida pueden justificarse esas creencias y valores, desde los puntos de vista moral y político?

Finalmente con base en la red de problemas y la estrategia trabajada en el tema 2, el esquema del tema 3 y el examen crítico de sus creencias y marcos interpretativos elabore un escrito donde exprese sus reflexiones sobre las relaciones entre: los procesos de aprendizaje, la estructuración de contenidos curriculares y las estrategias que puede desarrollar para superar algunas contradicciones entre las exigencias de la sociedad, la escuela y los saberes de los niños.

UNIDAD III. LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

PROPÓSITO

El profesor-estudiante reconocerá las distintas formas de promoción que la escuela puede generar, para favorecer el desarrollo de los valores, tradiciones, formas de organización social de la comunidad, en relación a los derechos humanos y del niño, la educación ambiental y la salud pública, así como favorecer las relaciones que se establecen entre maestros, padres e hijos.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

Tema 1. La escuela como portavoz de las demandas de la comunidad.

Tema 2. La relación escuela-padres de familia.

Tema 3. Escuela, Derechos Humanos, Educación Ambiental y Salud Pública.

Tema 4. La participación de los grupos sociales en el financiamiento de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Tema 1

SEP. Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación. México, 1993.

Primer Congreso Nacional de Educación. "Documento de trabajo. La nueva gestión de los planteles escolares". SNTE, México 1994. 48 p.

Rafael Ramírez. "La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural", en: Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Ediciones El Caballito-SEP, 1988. pp. 19-75.

Tema 2

Laura Rebeca Pérez. *Hacia la formación de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia*. México, UPN, mimeo., 1992. 12 p.

Tema 3

Fernando Gil Cantero. "Educar en derechos humanos", *Revista Cero en Conducta*, México, en: No. 36-37, 1994. pp. 44-67.

Varios autores. *Más vale prevenir que curar*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), 1993.

Varios autores. *El derecho a patelear o el derecho a la salud*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, (CIDE), 1993.

Varios autores. *Alcoholismo, mito o realidad*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, (CIDE), 1993.

Carmelo Marcén y José M. Sorando. "Cómo conciben, perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos", en: *Revista Investigación en la Escuela*, No. 20, Sevilla; 1993. pp. 65-80.

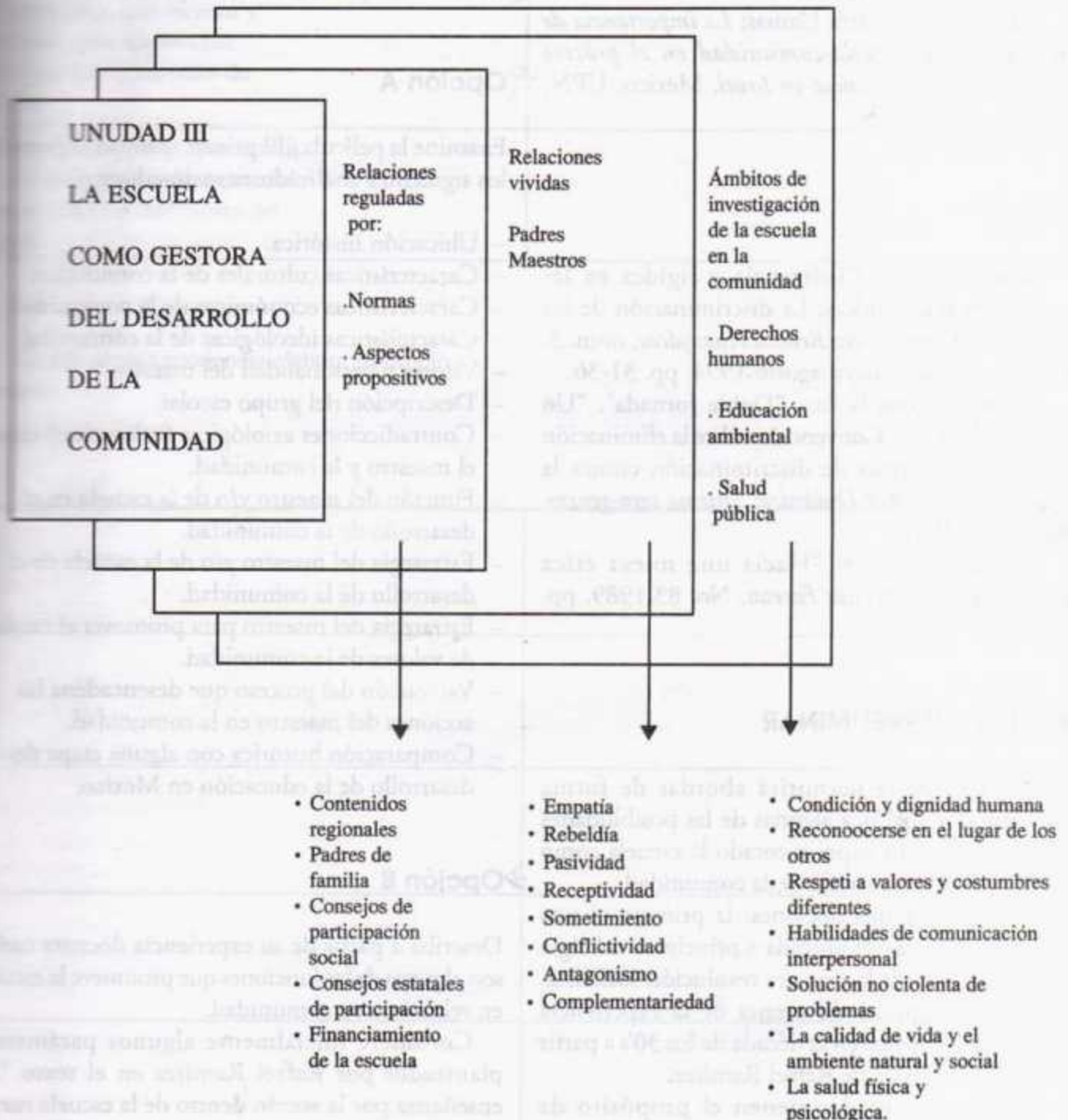
Tema 4

Primer Congreso Nacional de Educación. "Documento de trabajo. El compromiso nacional para el financiamiento de la educación" México, SNTE, 1994, 31 p.



UNIDAD III. LA ESCUELA COMO GESTORA DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

MAPA CONCEPTUAL



BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.

Tema 2

Patricia Tschorne et al. "Qué podemos ofrecer" y "Siempre somos los mismos", en: *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. México, Paidós, 1992. pp. 105-145.

María Esther Cortés Llamas: *La importancia de la interacción escuela-comunidad en el proceso educativo: La experiencia en Israel*. México, UPN, mimeo., 1994. 23 p.

Tema 3

Pablo Basurto: "Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas: La discriminación de los pueblos indígenas", en: *Revista Huaxyácatl*, núm. 3, Oaxaca, México, mayo-agosto 1994. pp. 31-36.

Seminario para la Paz. "Doble Jornada", "Un mundo al revés", "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", en: *Unidad Didáctica. Sistema sexo-género*. Barcelona, 1991.

Frederick Turner: "Hacia una nueva ética ambiental", en: *Revista Facetas*, No. 83, 1989. pp. 395-398.

ACTIVIDAD PRELIMINAR

Esta actividad le permitirá abordar de forma descriptiva y analítica algunas de las posibilidades de gestión que ha experimentado la escuela como mecanismo de desarrollo de la comunidad.

Se presentan dos opciones: la primera es una experiencia histórica ubicada a principios del siglo XX y producto de la primera revolución socialista. La segunda opción da cuenta de la experiencia histórica en México en la década de los 30's a partir de un texto clásico de Rafael Ramírez.

Ambas actividades tienen el propósito de que usted estructure un marco de referencia

donde se circunscriben los diferentes aspectos de carácter legal, académico, ético, social, de salud pública, político, entre otros que están implicados en el papel de la escuela en su relación con: los padres de familia, el barrio, la comunidad, el municipio y/o la delegación.

Desarrolle una de las dos actividades con base en su interés y medios a su disposición.

Opción A

Examine la película "El primer maestro" a partir de los siguientes analizadores socio-educativos:

- Ubicación histórica.
- Características culturales de la comunidad.
- Características económicas de la comunidad.
- Características ideológicas de la comunidad.
- Valores y personalidad del maestro.
- Descripción del grupo escolar.
- Contradicciones axiológicas (valorativas) entre el maestro y la comunidad.
- Función del maestro y/o de la escuela en el desarrollo de la comunidad.
- Estrategia del maestro y/o de la escuela en el desarrollo de la comunidad.
- Estrategia del maestro para promover el cambio de valores de la comunidad.
- Valoración del proceso que desencadena las acciones del maestro en la comunidad.
- Comparación histórica con alguna etapa del desarrollo de la educación en México.

Opción B

Describa a partir de su experiencia docente cuáles son algunas de las funciones que promueve la escuela en relación a su comunidad.

Considere inicialmente algunos parámetros planteados por Rafael Ramírez en el texto "La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural" que se enuncian en el siguiente cuadro:

Actividades que proporcionan una educación económica.	
Actividades que proporcionan una educación higiénica.	
Actividades que proporcionan una educación doméstica.	
Actividades que recrean y sirven para aprovechar más los ratos de ocio.	
Actividades que proporcionan la instrucción mínima deseable para todos los habitantes del país.	

A partir de su experiencia elabore su propio cuadro:



DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD III.

Tema 1. La escuela como portavoz de las demandas de la comunidad.

Estrategia de trabajo:

Realice las lecturas del Artículo Tercero Constitucional, Ley General de Educación e incluya en sus actividades aquellos elementos de su experiencia que considere relevantes para comprender aquellos aspectos normativos y propositivos que regulan el comportamiento entre la escuela y la comunidad.

Actividades:

Con base en la revisión del Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación identifique aquellos elementos que fundamentan jurídicamente las relaciones escuela-comunidad, tomando en cuenta las siguientes cuestiones:

De la lectura del Artículo Tercero Constitucional describa cuáles son los apartados que se relacionan con el papel de la escuela en el desarrollo de la comunidad.

Qué fines establecidos en el Art. 7 de la Ley General de Educación (LGE) se relacionan con el papel de la escuela en el desarrollo de la comunidad.

Qué contenidos regionales se podrán desarrollar en las entidades federales según el Art. 48 de la LGE.

Cómo se integra y qué funciones desarrolla el Consejo Nacional de Participación Social.

De qué forma establece las relaciones entre escuela y padres de familia el Art. 67 de la LGE.

Cómo se integran y cuáles son las funciones de los Consejos de Participación Social que se establecen en cada una de las escuelas.

Cómo se integran y cuáles son las funciones de los Consejos Municipales de Participación Social.

Cómo se integran y cuáles son las funciones de los Consejos Estatales de Participación Social.

A partir de los propósitos que se le atribuyen a la Participación Social en el proceso educativo y considerando los aspectos normativos identificados en la actividad anterior, señale en cada propósito si es o no posible operarios en la práctica y por qué. En caso de que la respuesta sea positiva indique algún mecanismo para instrumentario.

Utilice el siguiente cuadro para realizar esta actividad. Los propósitos son recuperados del Documento de trabajo No. 3: La nueva gestión de los planteles escolares: Un sentido distinto de la Administración de la Educación Pública". México, 1er. Congreso Nacional de Educación SNTE, 1994.

PROPÓSITOS	SÍ	NO	POR QUÉ	MECANISMO
Acrecentar la influencia de la escuela y revalorar socialmente el trabajo educativo.				
Organizar una instancia de apoyo a la labor del maestro, el educando y la escuela, en la que se encuentren representados los diversos actores de la comunidad escolar y de la sociedad.				

Impulsar una vinculación más estrecha entre la escuela y la comunidad.				
Fortalecer la capacidad de organización y participación social desde la escuela, así como la participación de la escuela en el desarrollo de la comunidad.				
Fomentar una comunicación más directa y fluida entre alumno, maestro, padre de familia y escuela con la comunidad.				
Fomentar formas de apoyo horizontal entre las familias que ayuden a reducir las condiciones sociales adversas, que influyen en la eficiencia terminal de la educación.				
Establecer una red social de interés, motivación y apoyo en torno a la escuela.				
Generar canales y medios de información acerca del quehacer educativo y fomentar el interés y el conocimiento de la sociedad de la problemática educativa escolar.				
Impulsar la gestión, colaboración y apoyo en materia de participación social ante las autoridades y la sociedad en su conjunto.				

Tema 2. La relación escuela-padres de familia

Estrategia de trabajo:

Realizar un análisis de los elementos teóricos y metodológicos propuestos en la lectura de Lau-

ra Rebeca Pérez V. "Hacia la construcción de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia", con la intención de identificar aquellos elementos que están presentes en las relaciones entre los maestros, la escuela y los padres de familia.



Actividades:

Analice el texto de Laura Rebeca Pérez V. "Hacia la construcción de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia" y a partir de los ejes que se proponen en el texto, identifique los siguientes aspectos:

- Enfoques teórico-metodológicos que sustentan esta propuesta de trabajo.
- Describa cómo se desarrolla el trabajo de campo.
- Cuáles fueron las etapas por las que pasó el Seminario Taller con los profesores.

- Qué mecanismo se estableció para desarrollar el proceso investigativo-educativo con los padres de familia.
- Cuáles serían las razones por las que los maestros se negaron a participar en el proceso de investigación de los padres de familia.
- Qué relación se establece entre el proceso investigativo y el programa de educación de padres.

En el siguiente cuadro resuma el análisis del proceso de formación-investigación.

EN RELACIÓN CON LOS ALUMNOS	EN RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA	EN RELACIÓN CON LOS PROFESORES

Explique los siguientes conceptos:

- Lenguaje inconsciente del cuerpo.
- Atención pasivo-receptiva.
- Proceso de identificación y proyección.
- Sometimiento y rebeldía en los procesos de conocimiento.
- Conceptos-lenguaje.

Explique brevemente qué aspectos considera importantes de cada uno de los ejes de trabajo y reflexión para la formación de maestros y la educación de padres:

- Lo afectivo e inconsciente.
- La práctica como objeto de estudio.
- Relación escuela-comunidad.

Tema 3. Escuela, Derechos Humanos, Educación Ambiental y Salud Pública

Estrategia de trabajo:

Las actividades a desarrollar en esta unidad se caracterizan por la aplicación de juegos que tiene la finalidad de concientizar a los integrantes de la comunidad sobre la importancia de los derechos humanos, la protección al medio ambiente y la salud pública.

Se pretende que el profesor-estudiante conozca diferentes formas de trabajar estas temáticas con la comunidad y adecuar la estructura de los juegos a las condiciones socioculturales del entorno donde trabaja o, en su caso, proponer nuevos contenidos y estrategias que coadyuven al desarrollo de la comunidad.

Actividades:

Las acciones que desarrolla la escuela hacia la comunidad se centra en los ámbitos de los derechos humanos, la educación ambiental y la salud pública.

Revise los juegos que se presentan en la antología y realice las siguientes actividades:

En el juego de "Alcoholismo: mito y realidad" analice cada uno de los aspectos que integran el juego:

- El objetivo
- Las instrucciones del juego
- El contenido de las tarjetas de información
- Las tarjetas de juego

Invite a los maestros de su escuela a jugar o, en su caso, a los padres de familia de sus alumnos.

Elabore un informe donde explique la dinámica del juego a partir de los siguientes vectores:

Cooperación y / o competencia entre los participantes	
Comentarios sobre los tarjetas de juego	
Comentarios de las tarjetas de información	
Comentarios del desarrollo y la finalidad del juego	
Valoración personal del juego	



Profundice en la información del alcoholismo y proponga algunos cambios al juego. Analice la pertinencia de aplicar estos juegos en la comunidad y proponga aquellos cambios que recuperen las condiciones socioculturales de la localidad o región

Analice bajo la estrategia anterior los juegos "El derecho al pateo: el derecho a la salud" y "Más vale prevenir que curar"

Revise el texto "Cómo conciben, perciben y valoran su entorno los escolares zaragozanos". Respondan a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la concepción sobre medio ambiente que plantean los autores?
- ¿Qué críticas se le puede plantear a la didáctica reduccionista?
- ¿Qué perspectivas recuperan los autores del texto para la elaboración de la unidad didáctica?
- ¿Cuáles son los aspectos que resaltan los autores, a partir de las respuestas de los niños?
- ¿Qué repercusión tienen para usted los aspectos destacados por los autores, en su labor docente?

Se sugiere aplicar entre sus compañeros de grupo o círculo de estudio en la UPN o de la escuela en que labora, el cuestionario que se presenta en el anexo 1 del texto de Carmelo Marcén, así como sistematizar los resultados y confrontarlos con los de la lectura, para que pueda ubicar las tendencias que exciten en su propio entorno.

En torno a la enseñanza de los derechos humanos y su impacto en la comunidad analice el artículo "Cómo educar en derechos humanos" y a partir de este texto elabore una estrategia pedagógica para desarrollar y trabajar con los padres de familia y/o sus alumnos alguno de los tópicos que se proponen.

- Conocer la declaración de los derechos del hombre y la convención internacional de los derechos del niño.
- Conocer los conceptos de la condición humana y dignidad humana.
- Desarrollar la capacidad de ponerse en lugar de los demás.

- Desarrollar la capacidad de respetar otras costumbres y valores diferentes a las suyas.
- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal y de solución no violenta a los problemas.

Varios de ellos dan pauta para abordar manifestaciones sociales-culturales que se han denominado como emergentes (feminismo, homosexualidad, formación de espacios de la sociedad civil, racismo vs. pluriculturalismo, trivitalización vs. globalización).

En la antología complementaria se presenta una serie de ejercicios que le pueden servir como modelo para elaborar su estrategia pedagógica: "Doble Jornada", "Un mundo al revés", "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer".

Tema 4. La participación de los grupos sociales en el financiamiento de la escuela

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante elaborará un esquema de financiamiento de su escuela con base en los rubros que se señalan y los aspectos trabajados en la lectura.

Actividades:

Revise el texto "El compromiso nacional para el financiamiento de la educación. Documento para la discusión del Primer Congreso Nacional de Educación. SNTE 1994" a partir de los rubros que a continuación se indican y elabore un esquema de financiamiento de su escuela. Este esquema será retomado en el curso "Enfoques de la Administración Aplicados a la Gestión Escolar" en la Unidad III.

1. El gasto educativo del estado: crecimiento, crisis y recuperación.
2. La desigual distribución de la gratuidad de la educación.

5. La familia y el costo de la educación.
6. Los problemas pendientes del financiamiento.
 - 6.1 Insuficiencia de recursos.
 - 6.2 Desigualdad regional.
 - 6.3 Criterios de asignación de recursos.
 - 6.4 Mayor aportación a las comunidades con menos recursos.
 - 6.5 Política salarial.
7. Tópicos para la discusión.
 - 7.1 Financiamiento gubernamental y financiamiento particular.
 - 7.2 La asignación de recursos.
 - 7.3 Una nueva cultura en el manejo de fondos destinados a la educación.

UNIDAD IV. LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO Y EL DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

PROPÓSITO:

El profesor-estudiante valorará la importancia de las circunstancias y procesos históricos que influyen en la vida de los niños en la escuela, de los docentes y de la comunidad, así como los acontecimientos que configuran los barrios, comunidades, pueblos, colonias, municipios con la intención de recuperarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ESTRUCTURA TEMÁTICA

- Tema 1. La recuperación de la historia de la escuela y la comunidad.
- Tema 2. Circunstancias históricas en la vida de los niños en la escuela.
- Tema 3. Circunstancias históricas en la vida del docente.
- Tema 4. El papel de la microhistoria y de la historia del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Tema 1

Guillermo Bonfil Batalla. "Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular", en: *Mi pueblo durante la Revolución*, Vol. 1, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985. pp. 7-17.

María José Acevedo y Alicia Mezzano. *De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales*, Buenos Aires, mimeo., 1991. 4 p.

Lidiana Varela y otros. Los talleres de historia barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal 1985-1991. Buenos Aires, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires, mimeo., 1991. 4 p.

Tema 2

Víctor Orozco. "Una maestra, un pueblo", en: *Cuadernos del Norte*, Núm. 12, Chihuahua, noviembre-diciembre, 1990. pp. 17-23.

Tema 4

Henry Pluckrose. "Aprendizaje de la historia: más allá del aula", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed. Morata, Madrid, 1992. pp. 113-141.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Tema 1

Remi Leveav y Dominique Schnapper. "Ser emigrante en Francia", en: Phillippe Ariès y Georges Duby. *Historia de la vida privada, tomo 10*. Barcelona, Taurus. pp. 106-141.

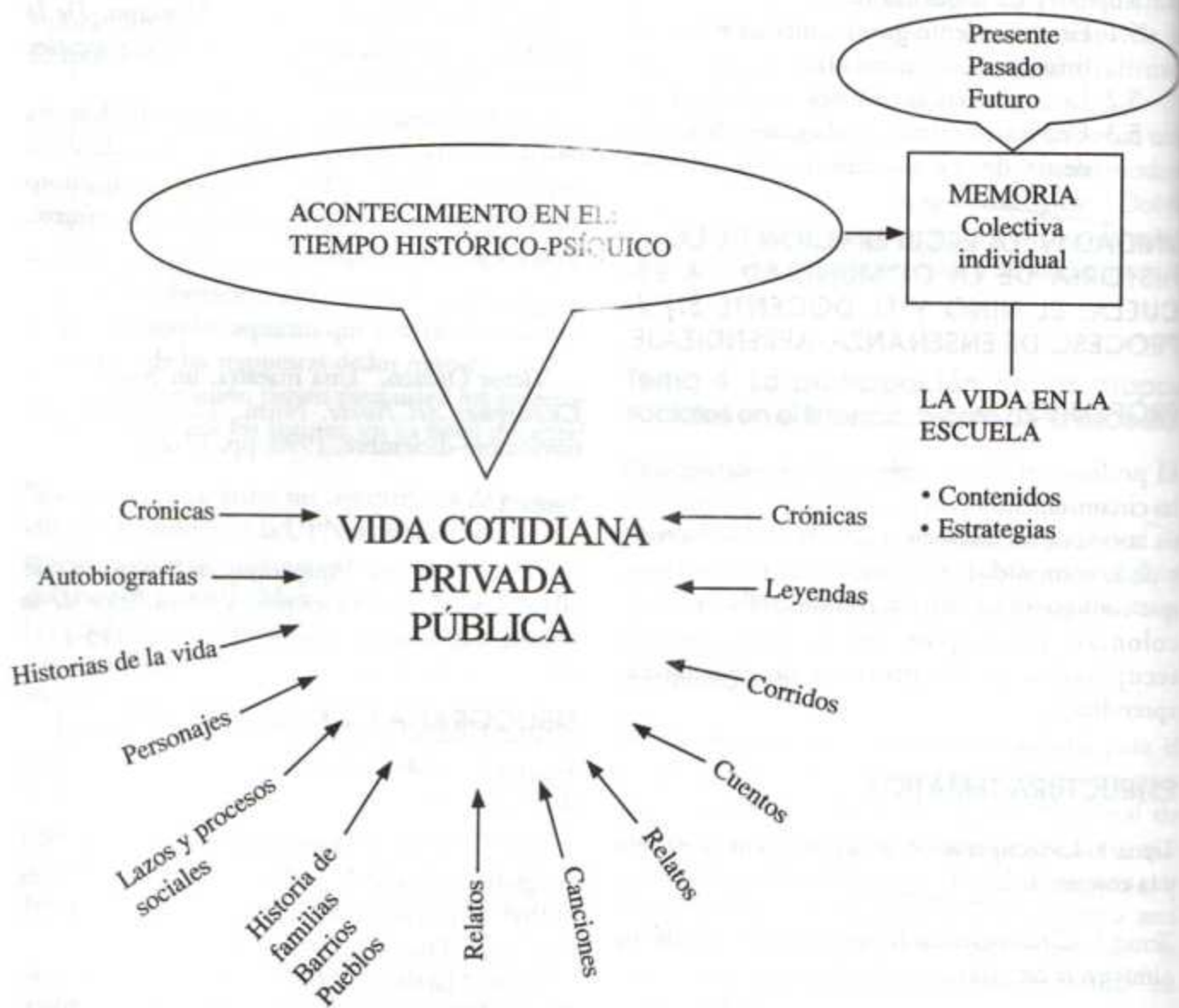
Eniac Martínez. "Mixtecos en California", en: *Revista Cultural Norte* número 20. México, 1992. pp. 40-41.

Gabriel Janer Manila. "Notas para una semiótica de los santos y de la fiesta", en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989. pp. 77-89.



UNIDAD IV. LA RECUPERACIÓN DE LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, LA ESCUELA, EL NIÑO DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

MAPA CONCEPTUAL



Herrera P. "Encuentros", en: *1er. Concurso Nacional de Narrativa breve sobre el tema La Vida en la Escuela, vol. 1.* México, Fundación INTE, 1992. pp. 113-133.

DESARROLLO DE LAS TEMÁTICAS DE LA UNIDAD IV

Tema 1. La recuperación de la historia de la escuela y la comunidad, los barrios, comunidades, pueblos, colonias, municipios.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante identificará en las lecturas propuestas, los elementos metodológicos utilizados con el propósito de que elabore una historia que recupere aspectos significativos de la escuela o la comunidad, con la intención de utilizarlo como estrategia y/o contenido escolar.

Actividades:

En las lecturas "Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular", "Los talleres de historias barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal (1985-1989)" y "De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales" existe la intención de documentar o narrar el entorno inmediato con la finalidad de conservar, transmitir, apropiarse de aquellos lazos y procesos sociales, de pequeños o grandes acontecimientos y personajes que tienen trascendencia en la vida cotidiana de la sociedad, donde se articula lo individual con lo común.

El propósito es obtener información testimonial para dar cuenta de lo cotidiano: recuperar la vida que constituye la cultura popular y que deja su impronta, huella y presencia a las nuevas generaciones.

De cada una de las lecturas se derivan diferentes estrategias y/o enfoques para recuperar

la historia de lo cercano; sin embargo, existen elementos complementarios.

Revise las tres lecturas planteadas en este tema, resaltando los elementos metodológicos que se enuncian con la intención de que usted recupere y elabore una historia relacionada con la escuela o la comunidad (personajes, lazos y/o procesos sociales en los barrios, pueblos, colonias, municipios, las familias, entre otros).

Elementos metodológicos a considerar por lectura:

a) "Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular".

Características del relato: cuento, corrido, leyenda, crónica, narración, historia de vida, autobiografías y biografías, entre otros.

Sus formas: oral y escrita.

Sus expresiones: sobre la vida, las normas, los valores, sentimientos, conocimientos, modos de hacer, pensar, motivaciones, expectativas.

Su finalidad: recuperar la conciencia colectiva expresada en formas de valoración social (la muerte, la solidaridad, la lucha por el poder, los lazos familiares, etc.); el conocimiento del medio como un recurso cultural (conocimiento del espacio vital, la geopolítica y de la ecología), y la personalidad de los sujetos.

Su propósito institucional: comunicar por diferentes medios las características de la cultura popular (exposiciones, publicaciones, documentos audiovisuales, charlas, programas de radio, material multimedia, etc.).

b) "Los talleres de historias barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal (1985-1989)" y "De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales".

Aspectos contextuales: Relevancia de las condiciones institucionales e históricas de la instrumentación de los talleres.

Sus formas: Talleres orales con un dispositivo en donde existe un coordinador con formación para realizar trabajos de carácter grupal.

Sus características: El coordinador de manera preferencial debe ser miembro del barrio o comunidad.

Las reuniones tienen una duración de dos horas a la semana. Cada sesión es grabada y archivada en algún espacio institucional. los grabadones pueden ser consultadas por los investigadores o personas del barrio o comunidad. Al final del año se dan sesiones para decidir qué utilidad se le da al material, entre ellas publicaciones.

Sus expresiones: Relatos orales en tomo a los lazos sociales que se construyen en el barrio o comunidad.

Finalidad: Reconstituir el tejido social de los barrios de la ciudad, de conocer los conflictos y a través de la reconstrucción colectiva del pasado por parte de los vecinos, recuperar la identidad del barrio o la comunidad con el propósito de reconquistar el barrio o la comunidad y trabajar por ellos.

Sus categorías o conceptos:

- La historia como memoria colectiva cuya construcción surge de los sujetos que la viven y la utilizan para transformar su entorno.
- Historia vivida vs. historia documentada (historia oficial).
- Tiempo histórico y tiempo psíquico.
- Historia de la vida privada y su relación con la vida pública.
- El taller como espacio instituyente.
- Revaloración de la memoria colectiva y de los ancianos.
- Revaloración de la memoria individual para inscribirse en la memoria colectiva.

Revise en la antología complementaria "Historia de la vida privada", tomo 10 para apoyar su ejercicio y resignificar lo que algunos autores denominan las culturas emergentes (sexualidad, feminismo, espacios de lazos sociales de la sociedad civil, la vida de los emigrantes dentro o fuera de su país, nuevas manifestaciones artísticas y de utilización del tiempo libre, entre otros).

Para una mayor profundización lea la entrevista titulada "Mixtecos en California" de la revista Cultura Norte número 20.

Del curso "El aprendizaje de la lengua en la escuela" recupere el artículo "El relato oral" y

revise en la antología complementaria el texto "Notas para una semiótica de los santos y de la fiesta" con la intención de estudiar las prácticas significantes de los pueblos, como el caso de las fiestas populares.

Tema 2. Circunstancias históricas en la vida de los niños en la escuela.

Estrategia de trabajo:

Se proponen diferentes actividades que le permitan al profesor-estudiante realimentar su práctica docente, diseñando estrategias donde los niños y ellas documentan las circunstancias históricas que han sido importantes en su vida.

Actividades:

La intención de incorporar esta temática es que se reconstruya la vida cotidiana de los niños dentro de la escuela recuperando el impacto que producen sobre ellos los acontecimientos y procesos a nivel macro y microhistóricos.

Estos impactos se expresan sobre la vida individual: las normas, los valores, sentimientos, conocimientos, modos de hacer, pensar, motivaciones, expectativas, características de los procesos de liderazgo y personalidad.

También en la vida colectiva expresada en formas de valoración social (la muerte, la solidaridad, la lucha por el poder, las alianzas, los grupos, las normas, los lazos familiares, etc.), así como las características de los procesos de liderazgo, el conocimiento del medio como un recurso cultural (conocimiento del espacio vital, la geopolítica y de la ecología) y de los procesos grupales e institucionales.

Para el desarrollo de este tema realice los siguientes ejercicios:

- A sus alumnos solicíteles que le pidan a sus padres o algún familiar o conocido completar el siguiente cuadro de acontecimientos o procesos históricos:



EDAD	QUÉ HACÍAS	QUÉ HACÍAN TUS AMIGOS	QUÉ HACÍA TU FAMILIA	QUÉ SUCEDÍA EN EL BARRIO O COMUNIDAD
3-4				
4-5				
5-6				
6-7				
7-8				
8-9				
9-10				
10-11				
11-12				
12-13				
13-14				
14-15				
15-16				

Esta actividad plantea grados de complejidad para su realización, tomando en cuenta la edad de los niños, sus formas de percibirse a sí mismo y al mundo que les rodea, por lo que se le sugiere ubicar las preguntas apropiadas para que pueda obtener la información pertinente. Tome en cuenta que el niño incorpora elementos de la imaginación como parte constituyente de su realidad.

Érase una vez un niño/a que acudía a la escuela que se llamaba llegando le gustaba mucho ir a y jugar a con y y un día se sintió contento, porque y se lo contó a

Cuando estaba en la clase la maestra/o les dijo y él pensó

Mi salón de clases era y había cosas yo me sentaba en y cerca de y lejos de por la ventana se veía y me gustaba mucho

El tema que más me gustaba era el
 que me aburría y el que nunca entendía era
 Todos salían al recreo y jugábamos a, lo más divertido era
 lo que no me gustaba era
 Uno de los maestros de la escuela era Lo buscábamos porque
 su manera de dar la clase era de lo que más
 recuerdo que dijo fue
 lo que más recuerdo de la escuela es

A partir de las tees actividades exponga en forma
 de síntesis cómo perciben los niños los procesos y
 acontecimientos macro y microhistóricos, ubicación
 espacio-temporal (su pasado y presente). La
 dimensión de futuro puede trabajarse a partir de
 preguntarle al niño cómo concibe su futura vida en
 la escuela, la comunidad, la familia, sus amigos y el
 país. La pregunta puede formularse de múltiples
 formas, por ejemplo: ¿Cómo será tu escuela, tu
 familia, tus amigos y tu país en el año 2000? ó en
 forma de narración ...érase una vez un niño que
 vivía en el año 2000, su familia, su escuela, sus
 amigos, su país eran...

Tema 3. Circunstancias históricas en la de vida del docente

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante utilizando distintos ejercicios
 y actividades que han desarrollado en diferentes
 cursos de la Licenciatura elaborará un ensayo en
 donde narre su historia o la de otro profesor,
 considerando los parámetros señalados en este tema
 con el propósito de que narraría en el salón de clase
 como historia paralela, a la de sus alumnos, la de su
 escuela y la de su comunidad.

Actividades:

Revise el texto "Una maestra, un pueblo" y elabore
 un ensayo en el que narre su historia o la

de otro profesor. Considere los parámetros que se
 utilizan en este artículo.

- Datos biográficos del maestro.
- Historia y ubicación geográfica del lugar.
- Migraciones y emigraciones.
- Medios de comunicación.
- Acontecimientos históricos cercanos a la
 comunidad.
- Situación escolar antes del arribo de la maestra/o.
- La llegada del maestro/a.
- La relación maestra/o-comunidad.
- La relación maestra/o con los padres de familia.
- El comportamiento y los valores del maestro/a
 en el salón de clases.
- La relación de la maestra/o con las autoridades.
- La relación de la maestra/o con los procesos y
 personajes históricos.

Para profundizar en el tema le sugerimos que revise
 el texto "Encuentros" ubicado en la Antología
 Complementaria.

Se le sugiere compartir con sus compañeros de
 grupo o círculo de estudio su historia o la de otros
 maestros, para ubicar elementos comunes y
 particulares de los procesos macro y microhistóricos
 por los que han pasado.

De ser posible puede producir una pequeña
 revista o publicación titulada «Historia de maestros»,
 que sirva para documentar la historia de la educación
 en la entidad o región.



Tema 4. El papel de la microhistoria y de la historia del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Estrategia de trabajo:

Utilizar elementos de la microhistoria y de la historia del entorno para diseñar una estrategia que apoye la labor del docente con la intención de que el niño conozca más profundamente su medio.

Actividades:

La microhistoria sirve no sólo para recuperar un hecho particular sino como expresión de los sectores populares, de verse como una construcción original y ser la voz de la conciencia popular para su afirmación.

Al revisar las estrategias de aprendizaje que se encuentran en el texto "Aprendizaje de la historia: más allá del aula" señale qué aspectos recuperaría de cada una de ellas para que sus alumnos profundicen en el conocimiento del barrio, la comunidad, el municipio y o la delegación, y esboce una estrategia que pueda aplicar con sus estudiantes a partir de un tema del plan de estudios, considere los ejercicios y actividades que sean pertinentes.

- La historia a través de las visitas.
- La historia a través de la reconstrucción de los hechos.
- La historia como sensación de los hechos o de la situación.

En este curso, ubique como ejemplos de estudios de Microhistoria a los textos de: "Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular" y "Una maestra, un pueblo".

VII. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Las sugerencias didácticas en este curso deberán ser orientadas con la finalidad de que el

profesor-alumno se apropie de aquellos valores, habilidades y actitudes que se presentan en el entorno social, de manera personal y profesional.

Por ello, deberán favorecerse actividades que permitan al profesor-estudiante contar con herramientas de carácter teórico-metodológico que faciliten el conocimiento, estrategias y técnicas para la identificación de fuentes de información y medios para la organización y producción de documentos, materiales didácticos, propuestas educativas, exposiciones, talleres, etc.

Para el desarrollo de la modalidad intensiva se realizará una sesión donde se señalen y establezcan las actividades que deben cubrir y los tiempos para su elaboración, así como los criterios de evaluación. Esta sesión o sesiones podrán realizarse en la última semana del mes de abril, para el desarrollo de las actividades señaladas en la guía.

Los requisitos académicos para la inscripción a un curso en modalidad intensiva serán: la presentación de todas las actividades señaladas en la guía de estudiante, previamente trabajadas con el grupo de alumnos que el profesor-estudiante atiende y del entorno de la escuela donde labora.

La intención didáctica del uso de bibliografía y de los materiales de apoyo son punto de partida para la reflexión y análisis de su propia práctica docente y su relación con las expresiones culturales e históricas del lugar en donde desarrolla su trabajo académico y de gestión escolar.

En este sentido, el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el curso puede incorporar los materiales de apoyo que se indican en este programa, estableciendo una relación con los contenidos temáticos, por ejemplo:

Para trabajar en la **Unidad I**, el Tema 1, se sugiere el análisis de la película "La Misión", con la intención de identificar el papel de la cultura occidental en la "Educación" de un grupo étnico, igualmente se sugiere para el Tema 2, la película "Caminando, pasos, Caminando", en donde el dilema que se presenta es el desarrollo económico de una comunidad o su estancamiento.



En la Unidad II, Tema 3, se sugiere el análisis del libro de Rius: "Quinientos años de jodidos pero contentos" para identificar el encuentro, tensiones y contradicciones entre la cultura hispana y la de culturas mesoamericanas, en este mismo tema también podría analizarse la película "Con ganas de triunfar" que expresa el fenómeno de la relación entre culturas minoritarias y población mayoritaria.

En la Unidad IV, Tema 1, se sugiere recuperar el cuento de Guillermo Bonfil Batalla:

"El pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular" para que el profesor-alumno realice entrevistas para recuperar las narraciones en un sistema oral de distintos personajes, el entorno social, encontramos un ejemplo de ello en un programa de "Amorcito corazón" donde se narra la historia de un profesor rural y los acontecimientos que rodearon su labor como profesor e integración a una comunidad.

MATERIAL DE APOYO

- Pueblo de madera
- El primer maestro
- La Choca
- La misión
- Caminando, pasos, caminando
- Sucios, feos y malos
- Con ganas de triunfar

- Programas de radio con contenidos regionales (como por ejemplo, emisiones de Radio Educación: Programa "Radio sí, amorcito corazón", los miércoles a las 7:00 a.m., "El campo y la ciudad", todos los días a las 6:00 a.m.)
- Programa de radiodifusoras comunitarias.
- Historias orales.

Impreso

- Monografías estatales.
- Libros de Historia y Geografía de tercer grado, edición 1993.
- Libros de texto estatales para educación primaria, distintas ediciones.
- Historias de las entidades federativas, municipios, regiones y comunidades.
- Atlas Culturales del INAH.
- Revistas regionales.
- Publicaciones del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades de la UNAM, que constituyen la biblioteca de las entidades federativas y que es coordinada por el Dr. Pablo González Casanova.
- Archivos municipales, estatales y parroquiales.
- Investigaciones realizadas por universidades e institutos de enseñanza superior de la región o extranjeras (se recomiendan las publicaciones del Centro Austin, Texas, y el Alburquerque, N. M.).
- Cuentos, leyendas y narraciones de la relación de la escuela con la comunidad.
- Visitas a museos regionales y zonas arqueológicas.
- Publicaciones del Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESASO), del Instituto Mora y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENHA), Colegio de Michoacán y Colegio de la Frontera.

Multimedia

IX. EVALUACIÓN

9.1 CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN

"La evaluación es un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que suministra información sobre los antecedentes de formación, saberes y experiencias con que cuentan los sujetos participantes en éste. Es,

además, un recurso que propicia el desarrollo cualitativo y una mejora efectiva de este proceso, en la medida en que se indagan los elementos que están presentes, en él (contenidos, medios, estrategias, dinámicas de los sujetos, entre otros). También es una base para resignificar y tomar decisiones en tomo al desarrollo curricular, al dar cuenta de las problemáticas vividas en la instrumentación del servicio educativo. La evaluación se lleva a cabo mediante un proceso complejo que explicita lo cotidiano, por lo tanto es práctica. Involucra a los sujetos del aprendizaje, sus interrelaciones y la comprensión y mejora de los programas".¹

"Acorde con las estrategias de aprendizaje proponemos una evaluación participativa de los sujetos que intervienen en el proceso, del asesor, del estudiante y del grupo".²

"Específicamente se trata de que el estudiante evalúe su propio proceso de aprendizaje guiado por la reflexión de cuestiones como las siguientes: ¿qué explicaciones he construido en torno a determinados contenidos escolares?, ¿Cómo es que los comprendo?, ¿por qué explico ciertos temas de esta manera y no de otra?, ¿cuáles son los «asuntos» que aún no logro comprender, son confusos o carecen de antecedentes? y ¿qué factores han facilitado y cuáles han obstaculizado el trabajo de aprendizaje?"

"Pero la evaluación también es un asunto de reflexión en el trabajo grupal que es necesario realizar de manera sistemática. La evaluación del trabajo grupal demanda la participación del asesor y del grupo y de la determinación de un espacio y de un tiempo que le den una presencia y una integración sustantiva al proceso."³

"Su carácter es el de contribuir a la construcción grupal de los conocimientos. ¿Cómo se han integrado las distintas aportaciones para generar conocimientos?, ¿qué actividades y actitudes han facilitado y han dificultado el proceso?, ¿de qué manera la estructura conceptual

empleada por cada participante difiere de las formas como grupalmente se han logrado comprender los contenidos?"⁴

Se evalúan las producciones por escrito, las participaciones orales, la realización de actividades en la comunidad como aplicación de cuestionarios, realización de entrevistas para la historia oral, visitas a museos, acotaciones o reflexiones a materiales de audio y audiovisuales, elaboración de proyectos educativos para la comunidad o en su caso abordar contenidos regionales en el salón de clase y finalmente es importante considerar el interés, la motivación o el deseo por comprender con mayor profundidad los contenidos del curso.

"En cuanto a la asignación de calificaciones consideramos que éste es un proceso integrado a la evaluación. Proponemos que en la asignación de calificaciones participen el asesor, el estudiante y el grupo. La cuestión es fundamentar los juicios y criterios de valor que se expresan numéricamente. ¿Cuáles son estos criterios?, y ¿con base en qué fundamentos desde el lugar del asesor, del estudiante y del grupo adjudica una calificación determinada? Son las preguntas fundamentales para la asignación de las clasificaciones de un tema, de una unidad y del curso; de una sesión, de un trabajo y de la participación en grupo"⁵

9.2 INDICADORES

- "Establecer un encuadre, desde el inicio del curso, donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos a abordar en la relación con la conceptualización y la revisión de las implicaciones de la relación escuela-comunidad en la práctica docente cotidiana del profesor-alumno.
- Explicar las habilidades, actitudes y conceptos básicos que los profesores estudiantes deberán de recuperar e internalizar a lo

¹ Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, 1994, México, UPN, p. 41.

² Guía del Estudiante del curso "Grupos en la Escuela".

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Ibid.*, p. 11.



- del curso y que serán sujetos de evaluación.
- Establecer, conjuntamente entre asesor(es) y profesores-estudiantes los criterios mínimos a observar en la elaboración de los trabajos definidos y sus tiempos de elaboración y entrega.
- Determinar entre asesor(es) y profesores-alumnos los parámetros de acreditación y asignación de calificaciones”⁶

BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

Alicia Nora Corvalán de Mezzano. *Relevancia de la acción de cultura desde el enfoque de la psicología institucional*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, mimeo., 1991. 29 p.

Ángel L. Pérez Gómez. “El aprendizaje escolar y la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula” y “La enseñanza como transmisión cultural”, en: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992. pp. 24-27 y 63-64.

Ángel L. Pérez Gómez. “Contradicciones en el proceso de socialización en la escuela”, en: Gimeno Sacristán y Ángel López Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Carmelo Marcén y José M. Sorando. “Cómo perciben, perciben y valoran su entorno los escolares argentinos”, en: *Revista de Investigación en la escuela*. Núm. 20, Sevilla, 1993. pp. 65-80.

Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. “Culturas sociales, marcos interpretativos y formación del profesorado”, en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 104-120.

Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner. “Culturas minoritarias y escolarización mayo-

ritaria”, en: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993. pp. 120-136.

Primer Congreso Nacional de Educación. “Documento de trabajo. El compromiso nacional para el financiamiento de la educación”. México, SNTE, 1994. 30 p.

Fernando Gil Cantero. “Educar en derechos humanos”, en: *Revista Cero en Conducta*. No. 36-37, México, 1994. pp. 44-67.

Francisco E. García y otros “Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano”, en: *Revista Investigación en la escuela*. Número 20. Sevilla, 1993. pp. 39-64.

Guillermo Bonfil Batalla. “Mi pueblo durante la revolución, un ejercicio de memoria popular”, en: *Mi pueblo durante la Revolución*, Vol. 1. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985. pp. 7-17.

Henry Pluckrose. “Aprendizaje de la historia: más allá del aula”, en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ed. Morata, Madrid, 1992. pp. 113-141.

Laura Rebeca Pérez. *Hacia la formación de una propuesta metodológica para la formación de maestros y la educación de padres de familia*. México, UPN, mimeo., 1992. 12 p.

Lidiana Varela y otros. *Los talleres de historia barriales: una experiencia transgresora desde el ámbito estatal 1985-1991*. Buenos Aires, Instituto Histórico de la ciudad de Buenos Aires, Mimeo., 1991. 4 p.

María José Acevedo y Alicia Mezzano. *De la historia a las historias conformadoras de lazos sociales*. Buenos Aires, Mimeo., 1991. 4 p.

Mirella Crema y Alicia E. de Guebel. *¿Quiéndice que la maestra es la segunda mamá? vs. ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra?*. Buenos Aires, Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Mimeo., 1990. 4 p.

Primer Congreso Nacional de Educación. “Documento de trabajo. La nueva gestión de los planteles escolares”. SNTE, México, 1994. 47 p.

Rafael Ramírez. “La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural”, en: Concepción Ji-

⁶ UPN. *Guía del estudiante del curso “Análisis de la práctica propia”*. Mimeo., 1994, p. 36.



ménez Alarcón. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Ediciones El Caballito-SEP, 1988. pp. 19-75.

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

SEP. Artículo Tercero Constitucional y Ley General de Educación. México, 1993.

Silvia Smelkes y otros. "Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. 9, Núm. 4, 1979. pp. 31-70.

Varios autores. *Alcoholismo: mito o realidad*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, CIDE, 1993.

Varios autores. *El derecho a patear o el derecho a la salud*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, CIDE, 1993.

Varios autores. *Más vale prevenir que curar*. Santiago, Chile, Programa de Educación Popular, CIDE, 1993.

Víctor Orozco. "Una maestra, un pueblo", en: *Cuadernos del Norte*, Núm. 12, Chihuahua, noviembre-diciembre, 1990. pp. 17-23.

10.2 COMPLEMENTARIA

Alfonso Herrera P. "Encuentros", en: *1er. Concurso Nacional de Narrativa breve sobre el tema: La vida en la escuela, vol. 1*. México, Fundación SNTE, 1992. pp. 113-133.

UNESCO. "Comunidad" y "Cultura", en: *Diccionario de Ciencias Sociales*, Madrid, 1983. pp. 478-480 y 599-605.

Carlos Serena. "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", en: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros, forma-*

ción, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, 1992. pp. 23-61.

Elsie Rockwe. "Dialogar y descubrir: nuevos materiales para los cursos comunitarios", en: *Revista Huaxyácatl*. número 2, Oaxaca, México, 1994. pp. 7-11.

Eniac Martínez. "Mixtecos en California", en: *Revista Cultura Norte* número 20. México, noviembre 1992. pp. 40-41.

Frederick Turner. "Hacia una nueva ética ambiental", en: *Revista Facetas*, No. 83, 1989.

Gabriel Janer Manila. «La religiosidad popular», en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989. PP. 77-89.

Gabriel Janer Manila. "Notas para una semiótica de los santos y de la fiesta", en: *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989. pp. 77-89.

Imelda de León. "Calendario de las fiestas populares", en: *Revista Cultura Sur*. No. 8, México, 1990. pp. 13-15.

Pablo Basurto. "Tolerancia y rigidez en las sociedades multiétnicas. La discriminación de los pueblos indígenas", en: *Revista Huaxyácatl*. No. 3. Oaxaca, México, 1994. pp. 31-36.

Patricia Tschorne et al. "Qué podemos ofrecer" y "Siempre somos los mismos", en: *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. México, Paidós, 1992. pp. 105-145.

Phillippe Ariès y Georges Duby. "Ser emigrante en Francia", en: *Historia de la vida privada*, tomo 10. Barcelona, Taurus. pp. 106-141.

Seminario para la Paz. "Doble Jornada", "Un mundo al revés" y "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", en: *Unidad didáctica. Sistema sexo-género*. Barcelona, 1991.

Sergio Gómez Montero. "La política cultural en los tiempos actuales, un enfoque regional", en: *Revista Entorno*. No. 30, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. pp. 5-14.



ANTOLOGÍA BÁSICA

ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL EN...

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

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

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

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

*Con disco hasta la 3ra
unidad.*

4 ta Carpeta impresa.

2 sesiones más.

*20-tema
final.*

27 ver y el aula.

*4 Julio entrega del trabajo
final.*

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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



Los contenidos de esta Unidad responden a la necesidad de elaborar los diferentes aspectos de las relaciones entre la escuela, la comunidad y la cultura local.

En primer lugar, la escuela de Ricardo Flores Asciniega responde a un apasionado que traduce sus preocupaciones por la conformación de la comunidad en su dimensión antropológica. Fue seleccionado por su visión que ha permanecido en el desarrollo de los estudios de la comunidad local, pero en un marco de la literatura especializada.

En la segunda sección de cultura se incorporan los textos de Cerydán y Mirella Crema a fin de permitir comprender particularidades de cómo los sujetos viven, participan, cambian y son vividos procesos culturales. Estos trabajos se derivan de la necesidad de explicar los procesos sociales y culturales y la participación de los grupos sociales, las instituciones, y de la sociedad en su conjunto, desde un enfoque psicoanalítico que privilegia a la psicopedagogía institucional.

En la tercera Sección se da cuenta de la incorporación de elementos metodológicos para abordar la investigación en la escuela rural básica formal. Es un claro ejemplo de cómo se trabaja con escuela y comunidad en el medio rural, desmenuzando problemáticas, acciones, actitudes, actitudes, habilidades, valores que se crean y se confrontan.

... perspectiva antropológica
... escuela-comunidad
... local.

ESCUELA Y COMUNIDAD

ESCUELA, COMUNIDAD Y CULTURA LOCAL

El concepto de la comunidad

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

En un sentido amplio, el concepto de comunidad se refiere a un conjunto de unidades sociales...

... la comunidad nacional, de la comunidad de países latinoamericanos, de la Comunidad Latinoamericana y del Caribe, de la comunidad de habla hispana... al decir esto, se refiere a los individuos más o menos amplios, que viven en un mismo espacio o tiempo, en contacto de alguna forma, los intereses económicos o una tradición idéntica.

... Puede también considerarse como una comunidad un grupo de personas que se encuentran con una...

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

LECTURA: EL CONCEPTO DE LA COMUNIDAD*

PRESENTACIÓN

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

El concepto de la comunidad

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

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

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

* Ricardo Pozas Arciniegas. "El concepto de la Comunidad". Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 1964, pp. 21-4.

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

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

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

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

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

blación antagónicas que presentan las características de tres comunidades distintas.

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

Cada comunidad está integrada por los siguientes componentes:

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

nicos son determinantes para el desarrollo de la comunidad.

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

Resumen

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

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

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

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

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los tres sistemas a los que se refiere son:

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

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

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

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

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

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

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

ACERCA DE ALGUNAS CULTURAS INSTITUCIONALES

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

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

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

² El subrayado es mío.

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

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

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

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

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

(Shogun: generalísimo).

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

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

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

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

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

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

La elección del padrino (mayor de 45 años, egresado de la misma universidad que su ahijado y que cumple con su protegido) las funciones que se cumplen como consejero asesor, formador, hacen parte de la trama fantasmática que parece ser facilitadora de niveles de comunicación empresarial.

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

Nos preguntamos si la necesidad de restablecer la trama fantasmática particular de la tradición japonesa, proveniente del clan militar de los samurai se va más allá de las necesidades empresariales, cuando cuenta por añadidura de algún proceso social presente en la actual cultura japonesa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Encontraron ocho atributos que distinguen a las empresas “excelentes”:

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

7. Estructura simple y poco personal.

8. Flexibilidad y rigor simultáneos.

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

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

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

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

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

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

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



XX: La empresa caracterizada por su "excelencia" parece ser fantaseada como poderosa madre nutricia.

XXII: Las compañías funcionan como *tribus*, compartiendo una misma cultura, plegándose a ritos y valores compartidos. Usan términos colectivos tales como *colmena*, u otros que aluden a instituciones como La Marina al llamar a sus empleados "miembros de la tripulación".

XXIII: Se estimula la competición: las raíces inconscientes edípicas de lucha y rivalidad con el padre o con los hermanos son aprovechadas comercialmente.

XXIV: La cantidad de anécdotas recogidas por los autores permite confirmar que son precisamente esos mitos transmitidos oralmente los que van construyendo imaginariamente la trama tribal de estas organizaciones.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* El subrayado es mío.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este tipo de cultura adolece de capacidad reflexiva.

3.- La cultura "apuesta la compañía"

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

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

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

Los valores están dirigidos al futuro.

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

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

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

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

4.- La cultura del proceso

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

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



Los riesgos financieros son bajos y la retroinformación es lenta.

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

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

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

La perfección técnica es un valor alto.

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

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

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

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

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

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

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

ras empresariales indudablemente ligadas a culturas regionales y nacionales.

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

Del libro *Sociología y Psicoanálisis* de Bastide citamos:

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

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

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

* En el sentido de Kardiner.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

BIBLIOGRAFÍA

- ¹ Linton. "Cultura y Personalidad". F.C.E. 1960.
² Darcy Fibeiro: "El proceso civilizatorio" Edic. de la Bib. de la Univ. Central de Venezuela. 1970.
³ Elliot Jaques: "La cultura cambiante de una empresa". Tavistock. 1952. (copia mimeografiada).
⁴ Peter Drucker (extractos) "Cultura comparativa de empresas japonesas y occidentales".
⁵ Leland Bradford y otros: "El laboratorio psicoterapéutico" pág. 14 a 25.
⁶ Richard Beckharl: "Desarrollo organizacional: estrategias y modelos". Cap. 4. Un caso

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

⁷ Salvat, Diccionario Enciclopédico.

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

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

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

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

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

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

EDUCACIÓN AMOR Y ODIOS

Un conflicto institucional

o

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

vs

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

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

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

llan una trama de relaciones interindividuales intragrupalas e intergrupales.

Dice Kaës:

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



LECTURA:

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

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

Sylvia Schmelkes *
Margarita Cervantes
Pablo Spravkin
Pablo González
Margarita Márquez

SINOPSIS

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

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

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

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

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

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



I. INTRODUCCIÓN

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

alumnos rurales es siempre inferior al de los alumnos urbanos.

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

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

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

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



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

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

ELEMENTOS TEÓRICOS

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

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

A) Supuestos básicos

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

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

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

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

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

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

B) Modelo teórico general

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

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

1. El cumplimiento de la función (oficialmente estipulada) de la escuela depende de múltiples factores, entre los cuales se encuentran los siguientes:
 - a) *La concepción que la comunidad tiene de la escuela.* Este factor va a determinar la importancia que tiene, para los padres de familia, enviar a sus hijos a la escuela. Esta concepción opera, fundamentalmente; en los casos en los que el costo de oportunidad de enviar a un hijo a la escuela es alto, y cuando el rezago escolar del niño implica una inversión mayor en el tiempo de aprendizaje.
 - b) *El personal que labora en la escuela.* Múltiples características del director y los maestros inciden en el grado en que la escuela cumple su función. Entre ellas podemos mencionar: su capacitación, experiencia, capacidad real, la metodología que maneja dentro del salón de clases, sus propias expectativas respecto a la utilidad de la educación que imparte para sus alumnos específicos, sus actitudes básicas hacia el trabajo y la población a la cual sirve sus propias aspiraciones.
 - c) *La estructura escolar.* El apoyo que ofrece la estructura escolar más amplia al desempeño de las labores escolares del maestro afecta, de alguna manera, el cumplimiento de la función específica de la escuela. Esto puede medirse en aspectos tan concretos como la provisión del material básico o adicional, el estado físico e infraestructural en que se mantiene la escuela, etc. Pero también influyen aspectos tales como el propio funcionamiento de la inspección esco-



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

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

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

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

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

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

d) El proceso organizativo de la comunidad.

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

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

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

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

d) Las características de las autoridades comunitarias.

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

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

III DISEÑO METODOLÓGICO

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

A) Objetivo general

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

B) Objetivos particulares

Los objetivos particulares son los siguientes:

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

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

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



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

C) Hipótesis

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

D) Variables

1. DEPENDIENTES

Consideramos dos tipos de variables dependientes;

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

2. INDEPENDIENTES

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

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

3. INTERVINIENTES

Se consideran aquí:

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

E) Instrumentos

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

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



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

F) Muestra

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

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

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

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



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

IV. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

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

A) Resultados generales

1. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS VISITADAS

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

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

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



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

2. EL RENDIMIENTO ESCOLAR⁸

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

- Encontramos poca relación entre las características básicas de los alumnos (sexo y edad) y su rendimiento escolar.
- Aunque no encontramos una relación estadísticamente significativa entre la ocupación del padre y el rendimiento escolar del hijo, el análisis de frecuencias nos indica que sí existe una relación entre estas dos variables, a favor de los hijos de padres que se dedican fundamentalmente a actividades no agrícolas. Es decir, si bien en toda la muestra el 25% de los alumnos son hijos de padres con una ocupación no agrícola, la representación de estos alumnos en el grupo de los que obtienen rendimientos superiores a la media es del 41%.
- No encontramos una relación significativa ante el nivel de desarrollo de la comunidad⁹ y el rendimiento de los alumnos del último grado. Por tanto, no podemos afirmar que el nivel de desarrollo, tal y como varía en esta muestra, afecte el rendimiento escolar. No obstante, hay que considerar que la muestra es, en este sentido, bastante homogénea, y que posiblemente esta ausencia de relación revele, precisamente, esa homogeneidad muestral en cuanto al nivel de desarrollo de las comunidades seleccionadas.
- Ninguna de las características de las escuelas aquí consideradas¹⁰ se correlaciona significativamente con el rendimiento de los

alumnos del último grado. El análisis de frecuencia, sin embargo, nos indica una tendencia hacia un mayor rendimiento entre los alumnos de los Cursos Comunitarios, y entre los alumnos de aquellas escuelas peor dotadas de la infraestructura básica. Por otro lado, el hecho de que la escuela sea o no completa parece ser independiente del rendimiento. Contrario a lo que podría esperarse, puede decirse, por tanto, que las escuelas que operan en el medio rural no requieren, para obtener buenos resultados académicos, de una buena infraestructura material y de servicios, como tampoco de la presencia de muchos maestros cualificados (titulados). Estos resultados dependen de otro tipo de factores que indicaremos a lo largo del trabajo.

- Las características del maestro aquí consideradas¹¹, que se relacionan con el rendimiento académico de sus alumnos, son las siguientes: la edad (los maestros más jóvenes muestran una ligera tendencia a obtener, en promedio, niveles superiores de rendimiento entre sus alumnos); el origen del maestro (los maestros de origen rural tienden a obtener mejores resultados académicos); las oportunidades de capacitación adicional que ha tenido el maestro; el lugar en que vive el maestro (los que viven en la comunidad donde ejercen su profesión muestran una tendencia a obtener mayores rendimientos entre sus alumnos); y la interacción del maestro con el alumno (los alumnos que tienen más oportunidad de interactuar con el maestro en el salón de clase y sobre asuntos académicos, muestran un rendimiento superior al de aquéllos con menores oportunidades de interacción). Por el contrario, el sexo, la experiencia y el hecho de que el maestro tenga o no actividades directivas dentro de la escuela, se comportan en forma independiente del rendimiento. Estos resultados parecen sugerirnos que el perfil de un maestro que en zonas rurales logra un rendimiento superior entre sus alumnos, tiene las siguientes características: joven, de



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

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

3. VINCULACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

- Por lo que respecta a las características de la comunidad y la vinculación entre la escuela y esta última, podemos señalar que, si bien el nivel de desarrollo de la comunidad parece no afectar la posibilidad de que la escuela, por su propia iniciativa, lleve a cabo actividades de vinculación comunitaria a través de los alumnos y con los padres de familia, este nivel de desarrollo sí afecta la medida en que los padres de familia y la comunidad misma, por iniciativa propia, se involucren en las actividades escolares o presionen a la escuela para que ésta se comprometa en actividades comunitarias. Esto parece sugerir que, para lograr una vinculación efectiva entre escuela y comunidad, se requiere de un mayor esfuerzo de organización comunitaria en la comunidad del menor nivel de desarrollo.

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



escolares y comunitarias en vinculación con la escuela.

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

3 Conclusiones del análisis cuantitativo

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

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

– Las características socioeconómicas de la familia, en este caso medidas a través de la ocupación del padre. Este estudio reitera las relaciones, ya plenamente comprobadas, sobre la relación que guarda la extracción social del alumno. respecto a rendimiento escolar.

– La escuela. Contrariamente a lo esperado, las características físicas de la escuela y su poca disponibilidad de material didáctico parecen tener, en el contexto de las escuelas rurales consignadas en este estudio, poca influencia sobre el rendimiento de los alum-

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

– El maestro. Los resultados de este estudio nos indican la importancia del maestro en la determinación del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, las características del maestro que en este estudio aparecen como determinantes no son las que podrían haberse esperado si nos hubiéramos basado exclusivamente en los criterios tradicionales de evaluación del maestro. Es decir, en lugar de la experiencia y la titulación del personal docente, parece ser que los factores que más afectan el rendimiento escolar de los alumnos son aquellos que se refieren al gusto por el trabajo, al entusiasmo, a la convivencia con la comunidad y a los incentivos de superación por parte de los maestros, importa también, de manera significativa, el tipo de metodología que se maneja dentro del salón de clases, de modo que un maestro preocupado por lograr una interacción activa con los alumnos, parece obtener mejores resultados. Por tanto, las características del maestro que más afectan el rendimiento de los alumnos parecen ser más bien actitudinales.

– La estructura escolar. Aunque a partir del análisis cuantitativo es poco lo que se puede decir con respecto a la influencia del tipo de estructura escolar en el rendimiento de los alumnos, el hecho de que se haya constatado alguna diferencia entre el sistema federal y el de Cursos Comunitarios, a favor de este último, nos podría estar indicando la efectiva respuesta de sistemas más adaptados a las pequeñas comunidades para el logro de objetivos académicos.

– La vinculación entre la escuela y la comunidad. Este aspecto constituyó el objetivo esencial del estudio. Parece demostrarse su



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

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

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

- Características de la comunidad. El análisis parece indicar que las comunidades de menor nivel de desarrollo requieren atención especial, si lo que se busca es generar un proceso efectivo de participación de la comunidad en la escuela.
- Características del maestro. Aunque esta variable fue trabajada exclusivamente con el indicador del origen del maestro, los resultados parecen indicarnos que hay características del maestro referidas a su grado de identificación con la comunidad, que facilitan que se dé un proceso de participación comunitaria en la escuela.

- Características de la estructura. Por lo que puede deducirse de este estudio, las tres estructuras aquí representadas (CONAFE, estatal y federal) resultan igualmente propicias para la realización de actividades comunitarias.

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

V. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

A) Metodología

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



■ Conclusiones generales

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

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

- En general, la estructura del sistema escolar no se ha preocupado por hacer operativos los mecanismos estipulados para registrar los datos fundamentales de la escuela. Nos encontramos con una ausencia generalizada de archivos generales, tanto en las delegaciones estatales como en las escuelas mismas. Esta realidad impide que se conozcan datos tan importantes como la cobertura, los índices de reprobación y deserción, etc.
- Una experiencia escolar en una comunidad rural requiere un mínimo tiempo continuo para tener historia, para lograr efectos, para analizar las dificultades principales, para realizar una planeación a plazos medianos. La estructura del sistema escolar impide, en muchas ocasiones, que se genere esta historia. Los cambios de director y de maestros son continuos. La permanencia en la escuela de los pocos maestros y directores que llevan un cierto tiempo en la comunidad, ha sido posible, en la mayoría de los casos, a pesar de la estructura, que a menudo propone su cambio.
- Las dos realidades anteriores, conjugadas, generan una tercera que contribuye a obstaculizar el desarrollo de experiencias interesantes de participación comunitaria en la escuela: los directores y maestros recién llegados no tienen medios a su alcance para recuperar la historia de la escuela, conocer la problemática de los alumnos, entender el

proceso que dejó en marcha el personal anterior. El personal recién llegado tiende, entonces, a iniciar su acción escolar como si nada hubiera sucedido antes de su llegada. Esto, indiscutiblemente, limita los procesos que se podrían lograr con la comunidad.

- d) Debido en parte a la problemática anterior, la estructura del sistema se encuentra enteramente desprovista de mecanismos que le permitan recuperar las experiencias valiosas, generalizar medidas que han demostrado su utilidad y eficiencia, aprovechar la creatividad y capacidad ejecutora del personal que tiene a su cargo. Las experiencias que han logrado generar innovaciones interesantes, quedan enterradas en la misma localidad donde tuvieron oportunidad de operar.
- e) Existe, en todos los niveles de la estructura del sistema, un grave desconocimiento de lo que sucede en las escuelas rurales. Este desconocimiento se va agravando conforme se asciende de nivel dentro del sistema, e impide tener las bases necesarias para evaluar la capacidad del personal, apoyar las experiencias de participación comunitaria, valorar la necesidad real de las demandas planteadas a la estructura.
- f) Posiblemente, la falla principal en el flujo de información entre los diferentes niveles de la estructura se encuentra en la inspección escolar. Es el inspector quien puede representar el vínculo entre las escuelas y la estructura. Pero la realidad constatada en el trabajo de campo es que el inspector, como tal, está ausente; en general, visita poco las escuelas. La información que nos proporcionaron los inspectores en el trabajo previo de selección de las experiencias fue, en muchos casos, incorrecta. Creemos que el inspector constituye una pieza clave para la estructura del sistema escolar en general, porque es a través de él que el sistema puede conocer, evaluar, controlar, apoyar lo que de hecho está sucediendo. Sin embargo, en la realidad, los inspectores están actuando como tapón e impidiendo el flujo básico de la comuni-



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

e) Se observó una relación interesante entre la responsabilidad del maestro en lo que respecta a su trabajo docente y su vinculación comunitaria. Si bien el hecho de que el

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

f) Por lo que respecta a la metodología que utiliza el maestro dentro del salón de clase, pudimos observar las siguientes constantes:

i) Pocos maestros se esfuerzan por adaptar los contenidos escolares al medio en que operan ya las necesidades concretas de sus alumnos; parecen carecer de elementos metodológicos para ello. En la mayoría de las ocasiones, el maestro percibe la necesidad de hacerlo. Sin embargo, los pocos esfuerzos que observamos en este sentido, se reducen al aprovechamiento de los elementos naturales proporcionados por el medio, para complementar el material didáctico con el que cuentan internamente, y a la conducción, con los alumnos de prácticas de ciencias naturales, de la parcela o hortaliza escolar, o realizando excursiones a zonas cercanas.

ii) En general, el tiempo se desaprovecha. Esto es cierto no sólo respecto del tiempo libre de los alumnos, sino incluso del tiempo destinado a las actividades académicas. Los casos más graves en cuanto a ello (aparte de la inasistencia de los maestros, o de su ausencia del salón de clase), se pudieron observar en las escuelas unitarias. El maestro parece no estar capacitado para trabajar con varios grupos dentro de un mismo salón de clase. Con excepción de una escuela unitaria —donde se atienden en forma excepcional a 240 alumnos— en las restantes visitadas el maestro sólo logra hacer trabajar al grupo que él encuentra atendiendo. Frecuentemente se encuentra incómodo ante una escuela de estas características, y siempre mencionará, como uno de los principales problemas, la falta de maestros adicionales.



Sugeriré, por tanto, como soluciones, cerrar grados, abrir dos turnos, conseguir nuevos maestros.

Los maestros tampoco se encuentran capacitados para atender en forma adecuada el rezago escolar. Con la excepción, nuevamente, de la escuela mencionada, los maestros tienen en sus grupos alumnos rezagados a los cuales no atienden. El ritmo de la clase se marca, en términos generales, por el promedio del grupo, de manera que un alumno rezagado experimenta un aumento en la brecha que lo divide de sus compañeros. Sin duda, la falta de atención al rezago tiene efectos directos en la futura reprobación y eventual deserción de estos alumnos.

Los maestros dividen el tiempo de clase entre las áreas del programa que tienen que cubrir. Dan preferencia al área de español y a la de matemáticas, y descuidan las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y desarrollo psico-motriz y artístico. En general, mostraron incapacidad para integrar las cuatro áreas del conocimiento. Imparten las clases de manera independiente, sin integrar las diversas áreas del conocimiento, ni realizar esfuerzos para ello. Esto se suma a una tendencia manifiesta en los maestros observados a orientar el aprendizaje con un excesivo énfasis teórico. Hay pocos intentos, y muy aislados, de educación encauzada a la práctica. Inclusive, se observaron muy pocos intentos por vincular los ejemplos específicos a las experiencias cotidianas de los alumnos.

En general, los maestros cuentan con pocos recursos didácticos auxiliares dentro del aula. Cuando se cuenta con ellos, se utilizan poco. Con algunas —y muy interesantes— excepciones, la base para el proceso de enseñanza-aprendizaje son los libros de texto.

Pocos maestros conocen la historia de la comunidad, de la escuela y de los alumnos. Se constataron continuas discrepancias entre la información proporcionada por los maestros sobre la historia académica de sus alumnos, y la proporcionada por los alumnos

mismos. En algunos casos excepcionales, los maestros, al llegar a la escuela, realizan exámenes exploratorios con el fin de conocer el nivel en que se encuentran los alumnos. Pero esto no constituye la generalidad. Pensamos que ello puede ser atribuido, en parte, a la falta de fuentes, dentro de la escuela, para reconstruir estos datos. Sin embargo, creemos que, a pesar de las deficiencias de archivo, los datos se podrían reconstruir a través de los propios alumnos y de sus padres.

- g) Los maestros entrevistados demuestran, en general, un deseo de superación profesional, que manifiestan en aspiraciones concretas de capacitación. Se observa que cuando plantean sus demandas de capacitación en función de su praxis docente, son capaces de integrar los conocimientos adquiridos a su propia práctica. Sin embargo, muchos de ellos plantean tales aspiraciones motivados, más bien, por el interés de ascender en el escalafón. En estos casos, constatamos que los conocimientos adquiridos en cursos de capacitación adicionales no logran incorporarse a su actividad docente cotidiana.
- h) Quizá uno de los hallazgos más interesantes en cuanto a los maestros, sea el hecho de que, en ningún caso, se relacionan las actividades de relación comunitaria con el propio aprendizaje de los niños. No parece siquiera existir conciencia entre maestros y directores de que esto es posible o de que podría ser conveniente. Los aspectos que se tratan con los padres de familia en relación a sus hijos se reducen, las más de las veces, a problemas de asistencia. Ni siquiera se les mantiene informados del desarrollo de sus hijos dentro de la escuela, salvo en casos en que los problemas con el niño adquieren más gravedad. Las actividades académicas con la comunidad no parecen formar parte de las experiencias en la escuela rural mexicana, y no se considera, en el horizonte de posibilidades de maestros y directores, la conveniencia de vincular a los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos.



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

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



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

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

La comunidad es muy sensible a los problemas internos de la escuela. Le molesta tremendamente el ausentismo de los maestros. De la misma manera, se muestra inconforme cuando existen problemas personales entre maestros, o entre director y maestros. La malversación de fondos por parte de las autoridades escolares—sobre todo en relación a la parcela escolar—, genera una situación de inmediata inconformidad comunitaria. Las experiencias negativas anteriores que haya tenido la comunidad con respecto al personal de la escuela, repercuten en la dificultad que encontrará el nuevo personal para conseguir apoyo y colaboración. De la misma manera, cuando el personal de la escuela muestra un genuino interés por la comunidad y sus problemas, y se involucra en acciones conjuntas con ésta, obtiene las más de las veces, una respuesta favorable.

La comunidad tiene una visión determinada sobre el papel de la escuela en lo que respecta a su función y a su proyección comunitaria. Esta visión está determinada por múltiples factores: patrones culturales, experiencias previas, expectativas con respecto al beneficio de la educación para sus

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

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

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



este estudio, surgen las siguientes puntualizaciones:

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

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

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

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

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



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

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

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

Las características favorables ya mencionadas, y, fundamentalmente, las actitudes hacia el trabajo educativo rural de directores y maestros.

El cumplimiento efectivo de la función de la escuela. Si esto no ocurre, la proyección comunitaria de la escuela no puede darse.

La posibilidad de coordinación de la acción entre el personal de la escuela.

La organización y cohesión interna de la comunidad, aunada con el buen funcionamiento de la sociedad de padres de familia.

Las condiciones socioeconómicas de la comunidad rural. Aunque la extrema pobreza de determinada comunidad rural no representa necesariamente un obstáculo para el desarrollo de acciones coordinadas entre ésta y la escuela, el fenómeno migratorio, que

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

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

a) La propia estructura del sistema educativo, con la excepción de la estructura de cursos comunitarios de CONAFE.

Las formas concretas en que la estructura del sistema obstaculiza el desarrollo de los vínculos entre la escuela y comunidad, están suficientemente tratados en la primera parte de estas conclusiones.

b) La movilidad del personal.

c) La existencia de aspiraciones de ascenso escalafonario del personal de la escuela: en general, sus orientaciones actitudinales hacia el trabajo rural.

d) La presencia de problemas internos a la escuela.

e) La división comunitaria, o la excesiva estratificación interna de la misma.

VI. REFLEXIONES FINALES

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

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



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

aprendizaje de sus hijos puede plantearse en garantías de eficiencia.

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

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

Notas de la lectura

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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