



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Intervención Educativa

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

PRESENTACIÓN

El curso de “Intervención Educativa” se ubica en el segundo semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en el campo de competencia instrumental.

El propósito de este curso, es aportar a los estudiantes conocimientos y habilidades de tipo teórico, metodológico e instrumental para que reconozcan los campos de intervención y los alcances de los mismos, a partir de necesidades concretas de carácter socioeducativo, psicopedagógico y cultural.

La competencia que el/la alumno (a) deberá adquirir durante su desarrollo del curso, será: distinguir las diversas formas de intervención, a partir de la conceptualización y reconocimiento de sus ámbitos, estrategias y recursos para que identifique alternativas pertinentes de intervención que le permitan elaborar un bosquejo de un proyecto de intervención.

El presente curso-taller se ha organizado en cuatro bloques temáticos:

BLOQUE I

Educación Formal, No Formal e Informal En este bloque los estudiantes diferenciarán los conceptos de educación formal, no forma, para distinguir los posibles campos de Intervención de un profesional en educación.

BLOQUE II

La Intervención Socioeducativa y la Psicopedagógica: dos formas de Intervenir en la realidad educativa. Con base en elementos teóricos sobre la intervención educativa y a partir del análisis de un programa de intervención socioeducativa y otro de intervención psicopedagógica, el alumno reconocerá las características de ambos tipos de intervención educativa.

BLOQUE III

Espacios de Intervención Socioeducativa y Psicopedagógica. En este bloque se pretende que los estudiantes reconozcan modelos, métodos y técnicas de intervención, en ejemplos concretos de proyectos de intervención educativa, para que bosquejen uno.

BLOQUE IV

Modelos, métodos y técnicas de la Intervención Socioeducativa y Psicopedagógica. Con este bloque se pretende que los estudiantes reconozcan modelos, métodos y técnicas de intervención, en ejemplos concretos de proyectos de intervención educativa, para que bosquejen uno.

En cada uno de estos bloques se revisarán y analizarán contenidos específicos, con la finalidad de apoyar las actividades propuestas para los estudiantes de la LIE.

TABLA DE CONTENIDOS

BLOQUE I.

Salomón, Magdalena (1980) “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social”. Perfiles Educativos.

Thomas J. La Belle (1980) “Introducción”. Política social subdesarrollo y educación no formal y cambio social en América Latina.

Rico Vercher Manuel “Actividades extraescolares, educación no formal y currículum paralelo. Trabajo del escolar y currículum paralelo. Orientaciones prácticas. “Los desafíos y el desarrollo humano”, “Declaración Mundial sobre educación paratodos”.

BLOQUE II.

Ardoino, Jaques (1981). “La intervención: ¿imaginaria del cambio o cambio de lo imaginario?”. La intervención institucional.

Colom, Cañellas, Antonio J. “Pedagogía social e intervención socioeducativa”. Pedagogía social e intervención socioeducativa.

Maher, Charles, Zens Joseph. “Estructura de la intervención psicopedagógica en centros educativos”.

Anke, Van Dam. “Cultura educativa”. Cultura, intervención educativa y transformación social. No. 8 – 1997.

BLOQUE III.

Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención educativa (2002)

Bazdresh Parada Miguel, “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica”. En: Educar, revista, de Educación.

Colom Cañedas, Antonio J. Modelos de intervención Educativa. Ed. Narcea. 1992.

BLOQUE IV

Bassedas, Eulalia; “Prologo”, “Marco de referencia Teórico”, “El diagnóstico psicopedagógico” “Devolución de la información de diagnóstico y seguimiento del proceso”. Intervención y Diagnóstico psicopedagógico.

Nieves Rivero, María Luisa “El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: Una nueva concepción.

Fernández Díaz, Argelia. “¿Cómo instrumentar un programa de orientación comunitaria?”

Bloque I

SALOMON, Magdalena; “PANORAMA DE LAS PRINCIPALES CORRIENTES DE INTERPRETACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO SOCIAL”, 59-77. En: Perfiles Educativos. México No. 8 UNAM. AÑO 1980

Panorama de las principales corrientes de interpretación de la Educación social como fenómeno

Introducción

Este artículo pretende ordenar someramente un sector de la investigación social, donde los contornos aún son un tanto inciertos y, la materia, heterogénea: la sociología de la educación.

Como marco de referencia para situar algunos estudios sobre educación, nos atenderemos a los enfoques que a nivel macrosociológicos hacen de este fenómeno algunas de las principales corrientes de interpretación en el ámbito de las ciencias sociales. Examinaremos en primer lugar la perspectiva funcionalista que a través de Durkheim da origen a la sociología de la educación. En seguida nos detendremos en la orientación estructural-funcionalista y, por último, en la corriente, de ciertos autores que utilizan modelos teóricos eclécticos, con predominio del materialismo histórico.

Este artículo no tiene por finalidad abarcar la abundante literatura sobre el tema, sino destacar las líneas y autores principales que han dedicado al estudio de la educación como fenómeno social, desde un enfoque macrosociológico. Lo desconocemos todo intento de etiquetar las concepciones humanas, es forzarlas a cierta rigidez que no comportamos en sí mismas, y es por ello que en el análisis de estas direcciones y con el fin de conservar la riqueza conceptual que algunas de ellas poseen, desbordaremos algunas veces, intencionalmente, el recorte metodológico que hemos elegido.

Según las consideraciones anteriores, proponemos se abordé el objeto de la *sociología de la educación desde un triple enfoque*

1. *La perspectiva funcionalista.* Aquí nos referimos al funcionalismo clásico de Durkheim, por ser éste el iniciador de la sociología de la educación y por la enorme influencia de sus concepciones sobre otras corrientes del pensamiento sociológico. Durkheim analiza la “función” de la educación dentro de la sociedad, la identifica en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la constituye como un hecho social. Este enfoque posee, al mismo tiempo una marcada orientación humanista, porque tiene la más alta idea del poder creativo de la educación y magnifica la dignidad y grandeza de su acción, cuyo protagonista principal es el maestro.

La función de la educación consiste en socializar al ser humano, es decir, moldear al ser “asocial” que somos naturalmente para conformar otro nuevo, social y moral. Es la sociedad, concebida por el sociólogo francés como un ente trascendente al individuo, la que nos humaniza a través de la acción educativa.

2. *La perspectiva estructural-funcionalista.* Esta corriente se inspira, en gran parte, en las teorías funcionalistas modernas o en el estructural-funcionalismo de Robert K. Merton y *Talcott Parsons*, y tiene como eje principal de sus investigaciones el problema de las *normas y valores*.

Se propone estudiar los desequilibrios momentáneos de los individuos, provocados por la evolución del sistema social en general y por el sistema de enseñanza en particular. Además, la mayoría de los investigadores que se ocupan de esta área yuxtaponen los conceptos de educación y movilidad social, basándose en el presupuesto de que la sociedad está estratificada. Este esquema de estratificación está abierto y admite la movilidad. El acceso a la educación es un punto estratégico en el cambio de status social.

3. *La perspectiva de la teoría de la reproducción.* Considera a la educación como elemento de una formación social históricamente determinada. La educación es visualizada como una estructura dinámica y como una instancia de subsunción dentro de otra estructura más vasta, que la incluye y explica su desarrollo. El estudio de la educación se inserta en el análisis de las clases sociales y en el papel de dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante. La escuela es, según la corriente de interpretación, un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones de producción existentes.

Algunas consideraciones generales acerca de la educación como fenómeno social.

Las tres corrientes que hemos propuesto como intento de ordenación, privilegian o aceptan en muy distintos grados los lineamientos generales que expondremos a continuación, como parte del cuerpo directriz de interpretación social de la educación.

- I. Estas orientaciones parten del estudio de la educación, concebida como instancias social objetiva, que resulta totalmente distinta a la que muestran los análisis segmentarios o parciales, que reducen lo educativo o lo meramente pedagógico, o al estudio de las teorías de transmisión de conocimientos, explicables por sí mismas y desligadas del contexto social, así como también difiere de la concepción *liberal* de educación (aunque no exclusivamente de ella), que limita su atención al beneficio individual, que desconoce la historia y abstrae las situaciones sociales concretas. No se trata de negar las funciones individuales que indudablemente tiene la educación. Se trata de ensanchar el horizonte social; invirtiendo los términos.
- II. El estudio de la educación como fenómeno social considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje no se reducen sólo a las relaciones directas entre maestro y alumno, o, para ser más exactos, entre educador y educando. Esta pareja es sólo uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye un elemento de la estructuración social, con tiempo y espacio concretos. Por lo tanto, no se puede definir ni comprender la educación sin establecer la ligazón interna con el cuerpo del sistema de relaciones sociales del cual es parte articulada y constituyente.

- III. Además, el espacio educativo, enfocado sociológicamente, no puede entenderse si no se muestra con suficiente claridad que en su constitución participa la estructuración económica, jurídico política, cultural e ideológica del sistema social del cual es parte. Desde luego, no se trata de reducir el fenómeno educativo a la condición de mera resultante de las demás componentes sociales, sino de concebirla como un factor que contribuye a la definición de cada una de esas estructuras y al cambio inherente a ellas. Así, la educación viene a ser resultante y condicionante a la vez (o variable, según los funcionalistas), de un conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y características.
- IV. Todo fenómeno social es un proceso. La educación, asimismo, tiene su propio proceso en una dimensión espacio temporal y en una articulación estructural que la vincula a los demás tiempos (económico, político, social, cultural, etc.), posee su especificidad y relativa autonomía en la dinámica de su desarrollo.
- V. El objeto de estudio de la educación, desde el punto de vista de su extensión, puede ser enfocado: a), como un sistema en sí, cuyas ligazones y dinámicas internas son las que interesa estudiar y b), como subsistema de un sistema global, cuyas interrelaciones son las que hay que describir, explicar, comprender y valorar.
- VI. El campo educativo, sociológicamente estudiado, traspasa los límites de la educación escolarizada, pues incluye también la acción que realizan los grupos primarios: familia, clase social, etc., y los secundarios: grupos políticos, culturales, religiosos, etc. Esta acción puede ser ejercido con independencia de las voluntades y motivaciones individuales, aunque también, según otros enfoques, pueden ser acciones conscientes y voluntarias.
- VII. El enfoque social de la educación no desconoce los factores psicológicos que intervienen en inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, aunque no es su objeto de estudio, con mayor o menor énfasis postula que la mayoría de los fenómenos psicológicos, que son considerados comúnmente individuales, son en gran parte reflejo de los fenómenos sociales que se estructuran en una conciencia colectiva, y por lo tanto, su abordaje, como el proceso de aprendizaje por ejemplo, tendrá que ser analizado en su conexión espacio-temporal de un cuerpo social. El aprendizaje ha sido adquirido y conquistado socialmente.
- VIII. El estudio de los fenómenos educativos, abordado desde la prospectiva social, no pretende explicar y comprender sociológicamente todos sus aspectos, sino que, como dice Bourdieu y Passeron, mantiene la fuerza de una decisión metodológica de no renunciar al derecho de explicación social, recurriendo al principio de explicación de otras ciencias sólo como complemento de los métodos propiamente sociológicos.

Antes de comenzar a desarrollar nuestro artículo, es de rigor advertir que ponderando la fecundidad e incidencia de los componentes teóricos de las tres perspectivas mencionadas, tendremos que dedicar desigual atención a cada una de ellas. El inmenso aporte teórico de Rurkheim nos llevará necesariamente a detenernos con mayor énfasis en él, pues su

introducción a la sociología de la educación sigue siendo fuente de influencias, y la exposición detallada de su pensamiento allanará la comprensión de las demás corrientes. Por lo mismo, la extensión no será forzada en conocimiento de requerimientos formales, sino conforme a los vínculos históricos y a la importancia teórica que estas orientaciones poseen dentro del terreno de la sociología de la educación.

Perspectiva funcionalista

Durante el siglo XIX aparece en Francia y en Alemania la sociología, propiamente como tal. Los que inauguran este nuevo campo del saber humano pertenecen a la última generación del siglo XIX.

Durkheim nace en 1858, cuando ya la educación formal se había desprendido de otros grupos e instituciones sociales (iglesia, familia, grupos privados) en cuyo seno se había formado, para convertirse en sistemas educativos nacionales claramente diferenciados, con su función específica, con sus lugares, régimen y funcionarios especiales y que, por tal razón pudo ser considerada sociológicamente como una estructura institucional más, y como ciencia de las instituciones sociales.

Además de ser uno de los iniciadores de la sociología en general, Durkheim da nacimiento a la sociología de la educación, a la que denomina Ciencias de la Educación. Fue él quien por primera vez definió la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios. Opone su concepción educativa a la concepción liberal vigente, que consideraba a la educación sólo como un vehículo para el máximo perfeccionamiento a que todo ser humano debía aspirar como individuo. Este ideal, expresado por Kant y Stuart Mill, tenía un carácter eterno y esencialista, donde los valores básicos que la educación debía desarrollar eran visualizados abstractamente, sin vinculación con las condiciones histórico-sociales, vinculación que es Durkheim quien las establece precisamente por primera vez.

La concepción liberal de la educación correspondió a los siglos XVIII y XIX, aunque sigue vigente en la mayoría de los docentes de hoy. La *libre* competencia económica exigía “el libre desarrollo de la personalidad”, uno de los tantos hermanos gemelos del famoso *laissez faire* liberal. La postulación de esa burguesía sobre educación concordaba así perfectamente con su ideología general. Al considerar definidos de una vez para siempre los fines educativos, de incidencia universal, válidos para todos los espacios, tiempos y situaciones, venía a confirmar una vez más la pretensión y habilidad de la burguesía para elevar sus concepciones e intereses particulares a verdades de carácter universal y eterno.

En su pequeño libro *Educación y Sociología*, Durkheim *emprende la construcción* del objeto específico de la educación... susceptible de ser tratado como si fuese “cosa” y por tanto de ser estudiado científicamente mediante la aplicación del método sociológico. El tiempo tardó en hacerse solidario del planteamiento innovador de aquél, ya que sólo hasta mediados de la primera década de nuestro siglo aparecieron continuadores de su orientación teórica. Mannheim, hacia 1940, prolonga la línea funcionalista inaugurada por Durkheim en materia de educación, adhiriéndose también a los principios humanistas del sociólogo francés. La trascendencia de éste no se debe, sin embargo, a la defensa que hace del rol

social y moral de la educación, sino a sus aportes teóricos, a la construcción *del objeto específico de la ciencia de la educación*. Durkheim asigna al término educación su connotación más amplia y la construye como un fenómeno social, que aunque no tiene un carácter natural, es un fenómeno real, con un modo de ser que no depende de la arbitrariedad individual. En esta construcción, la educación es visualizada como funcional al sistema, y concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, trasmisor de código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social.

Durkheim sostiene que en cualquiera de los tres aspectos que se analice, la educación presenta el mismo carácter. Recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos. Por lo tanto, para su estudio se cae obligadamente en el análisis de la sociedad históricamente determinada, de la cual es integrante, y a cuyas leyes de desarrollo responde. La psicología puede sugerir cuál es la mejor manera de penetrar en el receptor, pero de ninguna manera es capaz de construir las premisas que la guíen para decidir los fines de la educación.

Al construir el objeto específico de la educación, Durkheim propone definirla usando el *método comparativo en la historia*, y considerar los sistemas educativos que existieron y existen, para compararlos y separar sus características comunes, adecuando así el método al objeto, ya que el objeto educativo tiene una realidad histórica. Dice que “son hechos de una misma especie, dependen de una misma categoría lógica, pueden, pues, servir como objeto de una sola y misma ciencia de la educación” y agrega: “En consecuencia se puede, sin duda, por comparación, separando las semejanzas y eliminando diferencias, construir los tipos genéricos de educación que corresponden a las diferentes especies de sociedades”. La reunión de los componentes comunes constituirá el cuerpo definitorio. Establecido lo anterior, continúa argumentando Durkheim, no hay razón para que la educación no se convierta en objeto de investigación científica, pues presenta las mismas realidades que los demás hechos sociales. Se pregunta por qué signos exteriores es posible reconocer los hechos sociales, con el fin de percibirlos donde se manifiestan, y no confundirlos con otros, para delimitar el campo de investigación con la mayor eficacia posible. *Los hechos sociales*, según la definición que da de ellos, se caracterizan por: 1) ser hechos observables, que pueden ser considerados como “cosas”;) ser “hechos” que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales y 3) ser hechos con carácter coercitivo. La educación es entonces un hecho social, porque se constituye en verdaderas instituciones sociales, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que se nos impone además (coerción).

El carácter coercitivo de los hechos educativos cumple con la tercera característica de todo hecho social, cuya presencia en la educación es explicada por Durkheim en la forma siguiente: “Del mismo modo estamos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a voluntad, y es sobre ideas y sentimientos de esa clase que descansan las prácticas educativas. Ella son pues, cosas distintas a nosotros,

puesto que nos resiste, realidades que tienen por sí mismas una naturaleza definida, indiscutible, que se impone a nosotros”.

Al analizar los componentes de los fenómenos educativos, Durkheim, sin emitir juicios de valor sobre sus contenidos, señala por lo pronto dos elementos esenciales para que exista:

1º. *Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes, y 2º. Que haya una acción.* La acción educativa es una acción social, y como toda acción social, “consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le imponen”. La acción social no es la suma de las acciones individuales; tiene sus propias leyes que no se pueden explicar mediante factores puramente psicológicos. Por lo tanto, la acción social no tiene por sustrato la subjetividad de las personas, sino una realidad social objetiva. La acción educativa tiene por “función” transmitir las necesidades de *homogeneidad* y *diversidad* de toda sociedad. Para cumplir con este papel, dice Durkheim, la educación debe accionar por dos vertientes: 1º. Para su función de “homogeneización”: “la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros” y 2º. Para la función de “diversificación”, la educación debe proporcionar. “Algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran”. En otros términos, la educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social, o en términos durkheimianos, de la solidaridad orgánica, que se diversifica (o se suspende institucionalmente) a partir de cierta edad, en función de la división social del trabajo, que Durkheim, pasando por alto su verdadera naturaleza, llama “la necesidad social de diversificación”.

Por la definición precedente, agrega Durkheim, la función principal de la educación es la *socialización metódica* de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el *ser asocial que somos naturalmente* se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas se estructuran en un código moral de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como “conservación de la cultura heredada del pasado”.

A través de la socialización, cada grupo generacional asegura su supervivencia y conformidad, transmitiendo los contenidos de su cultura. Esta transmisión se concreta en las diversas prácticas educativas que vienen a ser como los eslabones de la gran cadena que anuda la memoria histórica de la humanidad y que permite su desarrollo.

Durkheim comprende esta transmisión generacional en forma unilineal y mecánica; pero la necesidad humana de encontrar soluciones siempre nuevas para las contradicciones sociales y de existencia, de buscar formas cada vez más elevadas de unidad con la naturaleza y la sociedad, da al carácter transmisorio un dinamismo específico que Durkheim no considera. La transmisión supone “rupturas”, porque el progreso del conocimiento y de la práctica humana implica la integración de nuevos datos, a costa del enjuiciamiento crítico de los ya existentes. Para señalar el carácter de la comunicación generacional, Dewey o utiliza el

término “transmisión”, empleado por Durkheim. Avanzando en la comprensión de esta relación, introduce el concepto de “reconstrucción”, tomando en cuenta el elemento dinámico que se produce entre adultos y jóvenes en el proceso educativo y que modifica la trasmisión y la recrea.

Por otra parte, para Durkheim, la presencia de la pedagogía está distinguida tajantemente de la educación. No hay otro vínculo que el de ser, la primera, un auxiliar de la segunda. La pedagogía no consiste en hechos y acciones como la educación, sino en teorías, que son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. Estas teorías no conceptualizan realidades dadas, sino dictan normas de conducta. Tampoco la psicología porta la clave sobre la función de la educación para un momento histórico concreto, porque su ámbito está en los “medios” y es en este terreno donde recobra sus derechos, descubriendo en indicando, conforme a sus propias leyes, cómo introyectar e internalizar las necesidades externas, es decir, sociales.

Fernando de Azevedo, continuador, intérprete y sistematizador moderno de la línea iniciada por Durkheim, polemiza con el sociólogo francés respecto de la fragmentación y diferenciación que hace entre educación y pedagogía, argumentando que “esta realidad educacional se compone no sólo de los procesos educativos y de las estructuras escolares, sino también de las doctrinas y teorías pedagógicas. La sociología de la educación tiene pues por objeto, a nuestro modo de ver, el estudio, tanto de los procesos institucionales y sistemas escolares, y de la interdependencia que existe entre la estructura y la organización social, de una parte, y los procesos educativos, de otra, como de las teorías y doctrinas pedagógicas. Lo que se pretende separar en dos campos distintos lo unimos, sin dejar de distinguir entre teorías y doctrinas pedagógicas. Lo que se pretende separar en dos campos distintos lo unimos, sin dejar de distinguir entre teorías y hechos en un campo único de observación”.

Sin pronunciarnos a favor de ninguna de estas posturas, pensamos que las futuras investigaciones educativas tendrán que detenerse en esta problemática, aún abierta y apenas esbozada en el campo de la investigación educativa.

Otro aporte teórico de Durkheim que queremos destacar es su contribución a la psicología social. Adelantándose a ésta, explícita el componente social en el ámbito psicológico. Durkheim sostiene que cada persona posee dos estados mentales: uno individual y otro social. “En cada uno de nosotros, podría decirse, hay dos seres que, aunque sean inseparables, como no sea por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal. Es lo que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte, tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase. Su conjunto forma el ser social”.

Gran parte de la corriente de la psicología social, inspirándose seguramente en Durkheim, valoriza su idea del “homo duplex” al postular a su vez la existencia de un “carácter social” (Fromm) o del “yo social” (H. Mead), etc. Estas corrientes consideran que los fenómenos

psicológicos están determinados por las condiciones específicas y objetivas de una sociedad. De ahí que cada colectividad conforma su propio carácter o yo social. Fromm define el carácter social como: “el núcleo de la estructura de carácter compartida por la mayoría de los individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual, que es diferente en cada uno de los individuos de la misma cultura, a diferencia del carácter individual, que es diferente en cada uno de los individuos pertenecientes a la misma cultura”. Este *carácter social* no es un concepto estadístico, sino que debe ser comprendido por su función, “que consiste en moldear las energías de los individuos de la sociedad, de tal suerte, que su conducta no sea asunto de decisión consciente en cuanto a seguir o no seguir la norma social, sino asunto de querer obrar como tienen que obrar, encontrando al mismo tiempo placer en obrar como lo requiere la cultura”.

Si coincidimos con Durkheim, Fromm o Mead y aceptamos la existencia de un *ser o yo social* o de un *carácter social*, tendremos que admitir que gran parte de las variables psicológicas que intervienen en los fenómenos educativos pueden tener también una cobertura desde el punto de vista sociológico, y de este modo reafirmar la validez de este método para interpretar los fenómenos educativos, aún en terrenos que parecieran estar fuera de su alcance.

Estructural-funcionalismo

La corriente de interpretación estructural-funcionalista se ha desarrollado especialmente en los Estados Unidos de América y en Inglaterra, con pérdida muchas veces del carácter de ciencia desinteresada que, desde el punto de vista metodológico, Durkheim consideraba como requisito de toda búsqueda científica. Algunos estudios pretenden levantar conocimientos empíricos que sirvan de base para reformar y corregir los obstáculos y las desviaciones de la escuela de las sociedades industriales modernas. La desviación presupone un modelo correcto, cuya construcción ha sido también objeto de estudio de los estructural-funcionalistas. Apoyándose en los datos empíricos de las investigaciones mencionadas, esta orientación no sólo analiza el sistema escolar desde la coordenada de su realidad dada, sino también desde la coordenada de modelo ideal, como “lo que debería ser” para cumplir eficientemente sus funciones dentro de una sociedad compleja y cambiante.

Antes de referirnos a la concepción que tiene esta corriente sobre la escuela, tendremos que detenernos brevemente sobre algunas de las más elementales nociones teóricas que caracterizan al estructural-funcionalismo, para tratar de facilitar la comprensión del enfoque escolar.

Con el rótulo de estructural-funcionalistas, se abarca una gran cantidad de investigadores con puntos de vista particulares, pero que comparten un núcleo teórico común. En forma muy general podemos decir que conciben los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema. Además, algunas estructura-funcionalistas refieren constantemente la teoría a los hechos empíricos para legitimarse y ratificarse.

El concepto de estructura y función difiere levemente en cada autor. Por ello sólo nos atenderemos a la caracterización que de estas dos nociones hacen Parsons, por ser el más

representativo de esta corriente, y quien nos dice que “la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos.”

Por otra parte, para Parsons, la función de un fenómeno social responde a una finalidad objetivamente definida. Cada fenómeno tiene cierta utilidad para las circunstancias que lo solicitan dicho con sus propias palabras, “las consideraciones funcionales plantean el problema de una relación entre dos categorías fundamentales de exigencias; las impuestas por la relativa constancia o el estado determinado de una estructura, o las impuestas por el dato de la situación que rodea exteriormente al sistema”.

El punto de partida de esta sociología es el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración.

Para Parsons, el sistema de interacción constituye el sistema social, al que subdivide en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema cultural. Parsons señala que: “este paradigma analiza cualquier sistema de acción de acuerdo a las cuatro categorías funcionales: a) la relativa al mantenimiento de los patrones más elevados de control o “gobierno” del sistema b) la integración interna del sistema; c) la orientación hacia el alcance de metas, en relación a su ambiente físico, carente de acción. Dentro de los sistemas de acción, los sistemas culturales están especializados en torno a la función de mantenimiento de patrones; los sistemas sociales en torno a la integración de las unidades actuantes, individuos humanos o, de manera más precisa, personalidades que desempeñan papeles (roles); los sistemas de personalidad, en torno al alcance de metas; y el organismo conductual, en torno a la adaptación”.

Como ya lo mencionamos, la materia de investigación social es la acción y, su aspecto fundamental es que implica un fin (función), un estado de cosas futuro hacia el que se orienta la acción. La acción, nos dice Parsons, “consiste en las estructuras y los procesos por medio de los que los seres humanos constituyen intenciones significativas, y con mayor o menor éxito, las aplican a situaciones concretas. La palabra “significativo”, implica el nivel simbólico o cultural de referencia y representación. Las intenciones y la aplicación, en conjunto, implican una disposición del sistema de acción individual o colectiva, para modificar su situación o ambiente en un sentido deseado”. Parsons prefiere el término “acción” al de “conducta”, porque su interés radica no en los individuos por sí mismos, sino en sus roles y los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos.

Según Alvin Gouldner, quien perteneció a dicha corriente, esta sociología “está centrada en los sistemas sociales en los cuales va ante todo sistemas de interacción simbólica, no entre hombres concretos, sino abstractos “ejecutantes de roles”, entre “sí mismos” psíquicos, que se comunican a distancia, pero que, al aparecer, no se tocan, toman, alimentan, golpean, ni acarician”.

Además, algunos sociólogos acusan a los funcionalistas y a los estructural-funcionalistas de ser representantes ideológicos de la clase media y del *statu quo*, por el énfasis que manifiestan en el problema de la adaptación y estabilidad normativa, como requisito funcional para la supervivencia social.

Los funcionalistas de diversas tendencias comparten el supuesto de que cuando en un grupo o estructura social surgen problemas, aparecen espontáneamente defensas o mecanismos autorreguladores de adaptación para restablecer el orden y el equilibrio. Actualmente la sociología norteamericana planifica organizadamente formas de control social, debido a los agudos problemas sociales que enfrentan los Estado Unidos de América, y por lo tanto no postula, por parte de los nuevos investigadores, la aparición espontánea de mecanismos de autorregulación social.

El estructural-funcionalismo no trabaja desde un paradigma causal, por lo tanto no explica la génesis de las estructuras, ni de las funciones. Trabaja con variables interactuantes. Todo influye sobre todo. No ofrece, tampoco, una teoría sobre qué variables son más importantes para determinar la situación de un sistema en el conjunto.

La intención globalizadora que caracteriza a esta corriente, nos dice Guy Rocher, se da tanto al nivel de las indagaciones empíricas, como en sus desarrollos teóricos, y exige la inserción de cada fenómeno estudiado en esa totalidad. Por lo tanto, la escuela y la familia son visualizadas como elementos del conjunto socio-cultural, y referidas a las estructuras de socialización que responden a la función de estabilidad normativa (uno de los cuatro imperativos funcionales de Parsons).

Recuérdese que fue Durkheim quien por primera vez destacó en forma sistemática las necesidades funcionales de la sociedad y, entre ellas, la función socializadora de la educación a través de la transmisión de un código simbólico de normas y valores. Al analizar las relaciones entre la estructura cultural y la estructura social, no indagó sin embargo los mecanismos de internalización, fenómeno en el cual se detiene ampliamente esta corriente. De tal modo esta sociología psicológica en gran parte lo que en Durkheim era fundamentalmente un fenómeno social objetivo.

En la concepción estructural-funcionalista, las escuelas pueden ser objeto de estudio como estructuras sociales en sí mismas. A nivel macrosociológico, o a nivel microsociológico, lo que interesa comprender son las relaciones que se establecen entre y dentro de los grupos y los mecanismos que constituyen su unidad como grupo. Estas relaciones interpersonales devienen estructuras escolares cuya función es la obtención de status adultos y asignación de roles futuros.

Pero no basta que existan relaciones, es necesario además que los roles puedan organizarse articuladamente para poseer estructura. El rol opera escribe S. F. Nadel, “en esa zona estratégica donde el comportamiento individual se convierte en conducta social.”

El rol es consecuencia del status, porque las obligaciones derivan de la situación y posición que tiene el individuo dentro de los grupos. Las personas pueden poseer varios status. A su vez el status supone derechos, y define el tipo de actitudes que puede esperar el individuo

en situación, de los demás respecto a él, porque otro presupuesto del estructural-funcionalismo es que las relaciones sociales y las acciones y las interacciones resultantes de ellas son intencionales y significativas y, por tanto, son tal cual, como con representadas en la conciencia de los actores. Es por ello que el modelo debe asegurar, a través de situaciones estructuradas, aprendizajes adecuados a los papeles (roles) que los individuos deben internalizar, para ser juzgados correctamente y producir el reconocimiento objetivo del sistema de determinaciones subjetivas, en la división del trabajo.

El status de base en una serie de variables que se entrecruzan, como por ejemplo: educación, la importancia funcional de las ocupaciones, que conforma una jerarquización profesional y que da diferentes grados de prestigio e ingresos. Para Parsons, el status y su consecuente prestigio, que es el aspecto subjetivo del status y resultante de la interacción, es medido por atributos adquiridos y no adscritos o asignados. Su adquisición comienza en la escuela elemental, “que es la primera agencia socializadora en la experiencia del niño, que institucionaliza una diferenciación del status sobre bases no biológicas” y que es ganado por el desempeño diferencia respecto a las tareas establecidas. El status tiene por lo tanto un soporte objetivo, pero por otra parte, condición necesaria al status su internalización (del rol que lo realiza), así como el reconocimiento de los demás, y por lo tanto, es un fenómeno subjetivo a la vez.

Para los estructural-funcionalistas, ir participando en la vida social consiste en una progresiva adquisición de status y su correspondiente representación de roles, porque a decir de Berger y Luckman el rol implica que los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse sistemáticamente de los significados institucionales, lo cual requiere un proceso educativo (formal o informal).

Retornando a los problemas que a los estructural-funcionalistas les interesa analizar, está el de los mecanismos a través de los cuales la estructura escolar es capaz de resistir como organización social, independientemente del recambio continuo de sus miembros. Suponen nos dice al respecto “el modelo es estructural funcionalista es valioso, especialmente cuando nos muestra por qué las escuelas desarrollan patrones característicos de organización y su persistencia, incluso cuando son conflictivas”. Pretende con ello, como toda esta corriente sociológica, mostrar que las instituciones sociales persisten por el hecho de que poseen una estructura y cumplen una función. Este mismo autor nos señala que, subyacente al modelo estructural-funcionalista de la escuela, está el presupuesto de una sociedad integrada, que permite validar la pretensión de que los individuos de una misma cultura deben acceder a los mismos valores y normas.

La cultura es concebida por los estructural-funcionalistas como un modo de vida, que cuando ha sido aprendido define la situación para todos aquéllos que la comparten.

La definición de la situación (status), a través de la cultura, significa que el antecedente socio-económico-familiar no tiene mayor incidencia, y es la escuela la que asigna el status a través del logro y promueve la movilidad social ascendente.

Margaret Mead ha escrito al respecto que “La educación moderna incluye un alto énfasis sobre la función pedagógica de crear discontinuidades, hacer que el hijo del labrador sea un

oficinista, el del granjero un abogado, el del inmigrante italiano un americano, el del analfabeto un hombre culto”.

Wolfgang Eisiendler explica en qué condiciones socio-económicas de la sociedad norteamericana surgió el concepto de movilidad social y nos dice: “es uno de los primeros conceptos manejados por la sociología americana, y al igual que toda ella está estrechamente ligado a los agudos problemas sociales norteamericanos. Cuando el “*American Dream*“, esto es, el ascenso individual por el rendimiento (de fregaplatos a millonario) pareció estar en peligro, los investigadores se dedicaron a acumular empíricamente el mayor número de cifras posibles, con el objeto de demostrar lo contrario. No existía un modelo teórico; únicamente se disponía del concepto liberal de la “sociedad abierta”, característico de la era industrial, en contraposición al de la sociedad corporativa de la Edad Media”.

La yuxtaposición de los conceptos de educación y movilidad social se basa, al menos, en cinco presupuestos: 1) que la sociedad se halla estratificada; 2) que el esquema de estratificación admite movilidad; 3) que la educación desempeña un importante papel en esta movilidad; 4) que la educación constituye un status al que se accede y 5) que el desempeño de un determinado papel está íntimamente vinculado a la educación. Y como presupuesto de carácter más general, la concepción de una sociedad global, con una estructura relativamente fija, pero cuya dinámica interna permite un juego de cambios que no alteran su identidad.

El problema de la igualdad de oportunidades frente a la educación se torna crucial para los funcionalistas, porque comprenden que rebasa el ámbito escolar, para convertirse en un problema político social.

El miembro hecho de que se plantea la necesidad de dar igualdad de oportunidades escolares a todos los miembros de una sociedad está significando que existe desigualdad social ante ellas.

Talcott Parsons, junto con Davis y Moore, fueron quienes fijaron primero el origen de la desigualdad social, como un proceso de la evaluación diferencial, según la importancia funcional de las ocupaciones, originada en las necesidades de las sociedades complejas, que requieren de destrezas y habilidades especializadas y que los menos pueden satisfacer por el largo, costoso y complicado proceso formativo escolar que implica. Acaece entonces la selección social, medida en niveles de educación. Y que origina a su vez retribuciones diferenciales y prestigio. Se atribuye así expresamente a la escuela la importante función de aportar las habilidades necesarias al adecuado funcionamiento de la sociedad.

Diferenciación funcional, escasez de personal y prestigio de ocupaciones, son los tres factores que emplea la teoría estructural-funcionalista para explicar la estratificación, y para privilegiar a la escuela como el factor determinante de promoción y, por lo tanto, de movilidad social que, como ya lo hemos citado antes, es otro de los temas centrales de esta corriente de interpretación.

Sin embargo, la realidad desmiente la existencia de escasez de personal. En casi todas partes del mundo la oferta de profesionales especializados es mayor que la demanda del mercado. Esta relación desigual entre oferta y demanda ha originado el fenómeno de la devaluación de la educación, que traduce en el hecho de que los requisitos escolares aumentan para poder cubrir un mismo puesto de trabajo. Por otro lado, aunque la desigualdad de oportunidades ha disminuido en las sociedades industriales, en forma lenta pero regular, no ha sucedido lo mismo con los procesos de movilidad social. Las investigaciones al respecto, en sociedades industriales, se caracterizan por arrojar una escasa correlación entre el nivel de instrucción y la posición social, entre el nivel de instrucción y la movilidad y entre el nivel de instrucción y renta. Los estudios de Blau y Duncan demuestran que en los Estados Unidos de América sólo el 30% de la movilidad se puede atribuir a un mejor nivel de instrucción.

Los partidarios de esta teoría responden que el carácter promocional de la escuela se enfrenta a obstáculos e imperfecciones que hay que corregir, adoptando medidas a nivel institucional como, por ejemplo. Aumentando más la igualdad de oportunidades, el diferimiento de la selección competitiva, la diversificación de la educación, la eliminación de obstáculos materiales, etc. La escuela, en su esencia promocional, sale indemne, funciona mal de hecho, es cierto, pero según ellos podría funcionar bien, a decir de Tomás Vasconi, en su crítica a esta corriente.

De acuerdo con esta sociología, la función de la escuela no se detiene en su contribución a la estabilidad moral y social, sino que, en las sociedades industriales, es el instrumento máximo que provee las destrezas necesarias para la signación del status, y, por lo tanto, la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja serie de ocupaciones. Es ésta la función que se convierte en fundamental. Parnos afirma al respecto que “La revolución educativa está ejerciendo un efecto profundo y cada vez mayor en la estructura ocupacional de la sociedad, sobre todo en el sentido del ascenso general. La importancia creciente de las “profesiones” resulta especialmente significativa”.

Shipman nos señala a su vez que “esta capacidad para asignar el status, pasa a ser la función principal de la escuela, desde que se ha demostrado que ella es un elemento indispensable en la diferenciación estructural, que marca la transición de una sociedad agrícola a otra industrial.

Si la formación escolar se convierte es criterio de adjudicación del status, la escuela debe proporcionar las cualificaciones necesarias a las diferentes posiciones y ella es al que ha de otorgar el prestigio.

Como toda institución en la teoría estructural-funcionalista, la escuela es concebida como funcional al sistema, orientada hacia la realización de una meta específica: adecuarse a las necesidades del cuerpo social. Y como el constante cambio de las técnicas en las sociedades industriales demanda nuevas aptitudes especiales, con un alto grado de cualificación (*High Skills*), la escuela debe responder a esta dinámica social. La indagación sobre qué tipo de educación debe proporcionar la escuela, para seguir siendo funcional al sistema, se torna otro de los problemas que se plantea actualmente esta sociología.

Hasta ahora hemos señalada que esta corriente destaca la función socializadora y de asignación de status de la escuela, a través de la internalización adecuada y recíproca de los roles. Otra función de la escuela, además de las dos anteriores, es el control social que obliga, elevada o coercitivamente, a la aceptación de una moral determinada que produce un orden específico. El control social, aunque es inherente a la socialización y a la asignación del status, adquiere contornos más visibles en los casos de conductas divergentes que se traducen en inadaptación y anomia.

Shipman sostiene que donde habiendo la socialización, porque el aprendizaje ha sido ineficaz o ha estado ausente, el buen desempeño de roles exige medidas correctivas para detener la desviación que pone en peligro el orden social. El modelo prevé la regularización del comportamiento a partir de la situación, y da alternativas para el modo como las tensiones pueden ser evitadas o reducidas. Para que no se produzcan las desviaciones mencionadas, el sistema de motivaciones de la socialización, basado en premios y castigos recompensados, debe estar claramente ordenado para situar adecuadamente los status y así regular las relaciones que constituyen la estructura escolar.

R. K. Marton difiere frontalmente de Shipman.

Refiriéndose exclusivamente a la sociedad norteamericana actual, donde según este autor el principal objetivo cultural es el éxito monetario, la presión del orden social para la lucha competitiva es incesante. El modelo cultural se internaliza, pero no existe igualdad de oportunidades para su realización. La contradicción entre la estructura cultural y la estructura social es la causa de las conductas divergentes y la anomia, y no la ausencia o deficiencia de la socialización. La conducta divergente consiste en el alejamiento del modelo cultural, que en esta sociedad específica se centra en la obligación de esforzarse activamente, mediante procedimientos institucionalizados, por avanzar y ascender en la jerarquía social. Merton nos indica las contradicciones, aunque no nos señala soluciones; sin embargo, podemos inferir que debe haber coherencia entre la estructura cultural y la estructura social, para que el control social tenga éxito y se evite la anomia.

Aunque en las páginas precedentes no hemos referido más de una vez a Parsons, trataremos ahora de abordar en una forma más sistemática su concepción sobre la escuela. Contrariamente a Durkheim, quien analiza la función de la educación es general, Parsons limita el estudio de este fenómeno a la escuela. Siendo este sociólogo el exponente más conocido del estructural-funcionalismo, creemos que al resumir su pensamiento sobre la escuela podemos dar por terminada la revisión somera de esta corriente de interpretación, porque como ya lo hemos hecho notar, no pretendemos abarcar toda la literatura sobre el tema, sino señalar algunos autores significativos.

Parsons toma como unidad de análisis y como agente de socialización y de selección social el salón de clases. Si bien otras estructuras como la familia, por ejemplo, también concurren al proceso de socialización, la escuela tiene mayor incidencia. La socialización es el proceso mediante el cual los individuos son entrenados y motivados para el correcto desempeño afectivo y técnico de sus roles de adultos.

Parsons estudia la socialización conjuntamente con el fenómeno de la selección social. “Las personas, nos dice, se preparan y seleccionan de acuerdo a su capacidad socializada, para desempeñar los papeles más responsables, que requieren niveles más elevados de competencias y llevan consigo niveles más altos de recompensa, incluyendo ingresos, influencia política y hasta un punto más bajo, el poder”.

Aunque Parsons enfoca metodológicamente el problema de la socialización y el de la selección como un problema dual, de hecho los considera íntimamente vinculados. El estudio de la socialización requiere a su vez detenerse en dos aspectos: en las modalidades de la internalización de valores, por una parte, y en las habilidades para el desempeño de los futuros roles de adultos, por la otra.

Además, nos señala que en el aprendizaje socializador se entrecruzan dos momentos que se miden en: a) la capacidad individual para asumir el rol y b) la capacidad de vivir el rol, según las expectativas del grupo implicado. La capacidad individual para asumir el rol, podemos traducirla como integración al sistema cultural de una sociedad dada, porque implica la internalización del modelo cultural (valores, conocimientos, ideologías que inspira la acción social, o sea, la adaptación a las condiciones implicadas en la interacción humana real de los grupos o colectividades concretas.

Cuando enfoca Parsons el problema de la selección social, analiza cómo funciona el salón de clases en relación a la distribución de los recursos humanos dentro de una estructura de roles, en la sociedad global. Esta distribución comienza a funcionar ya desde el salón de clases de la escuela elemental, donde se inicia la carrera por el estatus, a través del desempeño diferencial de las tareas establecidas por el maestro, que actúa como agente del sistema educativo de la comunidad. Su rol funciona como modelo cultural, que debe ser internalizado a través de un proceso de identificación y reconocimiento recíproco de relaciones de roles (el profesor, como autoridad y saber, y el alumno como subordinado e ignorancia).

Esta identificación con el rol del maestro se traduce en un desempeño escolar específico, que conduce directamente a la universidad. En cambio, los individuos que se identifican con el grupo doméstico (amigos-vecinos, etc.), no tienen motivaciones suficientes para ingresar en la universidad. Parsons dice textualmente al respecto: “Esta bifurcación de la clase a base de identificación con el maestro, o el grupo de iguales, corresponde perfectamente con la bifurcación de los que irán a la universidad y lo que no irán. Tan es así, que sería difícil evitar la hipótesis de que esta dicotomización estructural en el sistema escolar es la fuente primaria de la dicotomización selectiva.”³⁶ Vemos, pues, que la figura del maestro es muy decisiva, y que su rol alcanza una dimensión más universal que la del rol paterno; por lo tanto, el maestro debe insistir en normas universales y legitimar la recompensa diferencial del logro.

De todo lo anteriormente expuesto se infiere que para Parsons es estrictamente el rendimiento escolar, o dicho de otro modo, las cualificaciones adquiridas (y no adscritas), las que determinan la selección social y la asignación del status del futuro ocupacional de los individuos, y, por ende, el sistema de estratificación. Sin embargo, nos indica este autor, “al mismo tiempo, el sistema educativo es necesariamente selectivo. Las diferencias en la capacidad innata para realizar trabajos intelectuales y en las orientaciones familiares y

motivaciones individuales, hacen que varíen los niveles de los logros educativos y la distinción. Este factor se ha puesto de manifiesto en lo que algunos llaman “meritocracia” que, aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno”.

Si el rendimiento es un logro personal, y la posición de cada sujeto se deriva de sus méritos, obteniendo el justo reconocimiento diferencial de la sociedad, a través de la valoración compartida respecto al éxito, entonces esta concepción tiene una perfecta correspondencia con la ideología liberal que en los Estados Unidos de América se expresa, como ya lo hemos visto, en el *American Dream*, esto es: el ascenso individual, desde el escalón más bajo al más alto, es posible, por el carácter abierto de la sociedad. Pero además de su posibilidad y deseabilidad, es un imperativo del modelo cultural, como lo señala R. K. Merton.

Por último, queremos señalar que, aunque esta sociología reconoce explícitamente la relación entre la escuela y la sociedad global, muchos de los autores estructural-funcionalistas reducen sus investigaciones a la acción e interacción de grupos pequeños, con abstracción de las relaciones objetivas de las fuerzas sociales. Además, casi todas las investigaciones se refieren a las escuelas norteamericanas, por lo cual no creemos que las conclusiones que alcanzan sean significativas para nosotros.

PERSPECTIVA DE LA TEORIA DE LA REPRODUCCION

Esta corriente teórica se rige por la categoría de totalidad; y esta hipótesis supone que la comprensión y explicación de cualquier fenómeno exige diversos tipos de enfoque, inseparables entre sí y que se complementan mutuamente. Kosik señala que “la concepción dialéctica de la totalidad no sólo significa que las partes se hallan en interacción y conexión internas con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de éstas... “Y agrega:

“Para el materialismo, la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la supraestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico-social. La realidad social no puede ser conocida como totalidad concreta si el hombre, en el ámbito de la totalidad, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico-objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto. La cuestión de la concreción, o totalidad de lo real, no concierne, a la plenitud o falta de plenitud de los hechos, o a la variabilidad y al desplazamiento de los horizontes, sino a la cuestión fundamental: ¿Qué es la realidad? En lo referente a la realidad social, esta pregunta puede ser contestada o reducida a esta otra: ¿cómo es creada la realidad social? Esta problemática, que tiende a qué es la realidad social mediante la verificación de cómo es creada la realidad social misma, entraña una concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre”.

Al abordar el fenómeno educativo, para descubrir su significado social, esta corriente lo concibe como definido por las restantes estructuras sociales y a su vez definatorio de ellas.

Coincide con Durkheim y con los estructural-funcionalistas en que la función principal de la educación es la de socializar al ser humano. Pero a diferencia del sociólogo francés y de Parsons, devela el carácter de la socialización, explicándola en el conjunto del sistema de relaciones sociales clasistas.

En la concepción marxista, las abstractas necesidades de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, selección, etc., se convierten en necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales. La socialización es una socialización para la renovación del sistema vigente de explotación. Se niega así rotundamente que la acción educativa sea neutral, o efectuada para un conjunto humano armónico, con intereses comunes, tal como es percibido por Durkheim, porque de acuerdo con la organización social del conocimiento en el capitalismo, no existe un tipo único de educación. La escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado. La escuela se diversifica en esas dos vertientes, no por las abstractas necesidades sociales mencionadas por Durkheim, ni por vocaciones u orientaciones, sino conforma a la división social del trabajo. La socialización se convierte así en el conjunto de actos y creación de mecanismos conducentes a moldear a los individuos de una sociedad dada, para renovar las situaciones que hacen posible la reproducción del sistema capitalista existente.

Por central el estudio y la función de la educación, especialmente, como un sistema de estrategias de la reproducción social y cultural, algunos autores denominan a esta perspectiva de interpretación de los fenómenos educativos “Teoría de la Reproducción”, porque la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos; y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y la sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza.

La definición de los modelos sociales y culturales de la clase dominante se llevan a cabo a través de la imposición hegemónica del saber burgués, universalizando sus contenidos y omitiendo deliberadamente otros modelos de hombre y de sociedad.

Es Althusser el principal representante y el iniciador de la teoría de la reproducción. Su influencia predomina en los otros autores de los que trataremos brevemente al referirnos a esta corriente.

Althusser intenta ampliar la teoría del estado marxista, que es el soporte de su interpretación del lugar que ocupa la escuela en la superestructura social. Para hacer progresar la teoría del estado marxista, introduce la distinción entre “poder del estado” y “aparatos del estado”. El poder del estado (su dominio) es el objetivo de la lucha de clases; en cambio los aparatos son instituciones que cumplen una función que concierne al poder.

Los aparatos del estado son de dos categorías: por una parte, los represivos, que funcionan con “violencia” (aunque no necesariamente con violencia física), y por otra, los aparatos ideológicos, que funcionan a base de ideología. Empíricamente, los aparatos represivos del estado comprenden al gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, etc., y los aparatos ideológicos son instituciones especializadas como, por ejemplo, el sistema religioso, familiar, escolar, jurídico, político, cultural, informativo. Etc.

Todo aparato del estado, ya sea represivo o ideológico, funciona al mismo tiempo con violencias e ideología, pero los aparatos se distinguen por el papel preponderante que adquiere una u otra de estas formas.

Para Althusser, la acción educativa, encarnada en la escuela, viene a ser uno de tantos aparatos ideológicos del estado, porque más que por la coerción (aparatos represivos del estado), la escuela renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, condición necesaria pero no suficiente para la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. Estos dos aspectos son simultáneos y constituyen una misma función del aparato escolar.

La introyección se efectúa no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, porque la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza. Con esa afirmación Althusser es coherente con su posición marxista, para la cual teoría y práctica son sólo dos momentos de un mismo proceso.

Ilustrando las formas de transmisión ideológica a través de las prácticas escolares. Alain Gras muestra la organización de la escuela como copia de las prácticas que reinan en la producción capitalista, al tener horarios rígidos, alumnos ubicados en grupos cerrados bajo la dirección de un maestro autoritario: al reconocer la competencia, al tener objetivos claramente definidos, al aceptar la ley del mercado, al usar el poder simbólico de las sanciones y recompensas como lugar aproximativo de la jerarquía, al definir un saber teórico sobre la realidad, por todo lo cual se priva a los alumnos de una práctica sobre ella y de su posible transformación.

En relación al maridaje entre práctica e ideología, Ranciere afirma que “La dominación de la burguesía y de su ideología no se expresa en el contenido del saber sino en la configuración del medio donde es transmitido. El carácter científico del saber no afecta en nada al contenido de clase de la enseñanza. La ciencia no aparece frente a la ideología como su otro; aparece en el interior de las instituciones y en las formas de transmisión en que se manifiesta la dominación ideológica de la burguesía.

Retomando a Althusser, encontramos que éste afirma que la función de los aparatos ideológicos del estado, cualesquiera que sean, “es la de reproducir las relaciones de producción existentes, es decir, relaciones de explotación capitalista”. Cada uno de estos aparatos es solidario de ese único resultado, de acuerdo con su propia naturaleza. Si bien reconoce Althusser que pueden existir contradicciones en el seno de estos aparatos, niega que esas contradicciones puedan alterar en forma sustancial el concierto de sus acciones.

El aparato ideológico de la escuela sólo se distingue de los otros aparatos ideológicos por constituirse en el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista. Las normas, valores, actitudes y prácticas que enseña, aunque se aprenden también en la familia, a través de los medios de comunicación, así como por otros medios, son transmitidos predominantemente por la escuela, pues ningún aparato ideológico del estado dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica.

Al respecto, Gramsci sostiene que “Cada estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, niveles que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes. La escuela, como función educativa positiva y los tribunales, como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido, Pero, en realidad, hacia el logro de dicho fin tiene una multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman al aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes.”

La escuela acoge a los niños de todas las clases sociales y a través de sus métodos propios les inculca las “habilidades”, envueltas en la ideología dominante durante los años en que son más maleables, a través del aparato de estado, escolar. En diferentes momentos, los acogidos inicialmente desembocan en la producción, y por lo tanto, según las exigencias de calificación laboral, a un nivel determinado de la estructura económica y cultural de la sociedad. Algunos, quienes continúan por otros tramos de la escuela, suministran los recursos humanos para los puestos pequeños y medianos funciones y una última parte, la que llega a la cima del sistema educativo, se constituye en los intelectuales y “los agentes de la explotación y represión: Capitalistas, gerentes, administradores, militares, etc.” Cada uno de estos grupos ya está armado del componente ideológico que conviene al papel que deben desempeñar en la sociedad de clases.

“Los mecanismos que producen este resultado, vital para el régimen capitalista, nos dice Althusser, están naturalmente cubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, ay que es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante, una ideología que representa la escuela como un medio neutral, desprovista de ideología (ya que... laica) donde los maestros, respetuosos de la “conciencia” y de la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres”, quienes son también libres, es decir, dueños de sus hijos, les permiten el acceso a la libertad, la moral y la responsabilidad de los adultos con su propio ejemplo, con los conocimientos, la literatura y sus virtudes libertadoras”.

Termina Althusser destacando que la mayoría de los maestros, principales protagonistas de la acción y práctica ideológica educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que constituyan con su dedicación a estructurar y a nutrir la representación del mundo de la burguesía.

Baudelet y Establet, educadores franceses que se han dedicad largos años al estudio teórico-empírico de la escuela, en Francia, entre otros aportes, desarrollan y flexibilizan la

concepción un tanto lineal de Althusser, que considera la acción ideológica como una fuerza que se desplaza únicamente desde la clase dominante hacia la clase dominada, la cual recibe pasivamente la acción. Sostienen aquellos que la lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista neutraliza en parte la efectividad de la transmisión ideológica de la burguesía y que el proletariado levanta potentemente su propia concepción de la realidad.

Baudelet y Establet destacan también que en el seno de la escuela primaria, aparentemente única, funcionan dos corrientes paralelas: la red de escolarización primaria profesional, —P.P., por la cual circulan los alumnos cuyas opciones ocupacionales, de acuerdo a la división social del trabajo, se insertan en la parte inferior del escalafón, y la red de escolarización secundaria superior, —S.S., en la cual tienen cabida aquellos que por su condición socio-económica y cultural pueden aspirar a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de mando y de organización. Estas dos redes se distancian entre sí, tanto por el contenido de la enseñanza, como por la forma que toma la inculcación ideológica. Por una parte, a los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas: por la otra, a los futuros burgueses, a través de complejos y graduales aprendizajes, se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués. Aunque la transmisión es de una única ideología, esto no implica uniformidad, sino al contrario, un juego de diferencias, que corresponden a la idiosincrasia de las clases a las que se dirige la transmisión. De este juego nacen dos productos ideológicos distintos: el burgués inconsciente de serlo, encubierto bajo el rol de “hombre superior”, de “hombre culto”, de “artista”, etc.; y el obrero pequeño burgués, que manifiesta su ideología como tal, en su deseo de arribismo y de promoción individual, porque como lo señalan los mismos autores, “el paso de una clase inferior a otra superior no puede suceder más que en forma individual”. Opinan, además, que aunque la escuela sea en la actualidad el más poderoso de todos los aparatos ideológicos, no logra realizar totalmente sus objetivos, porque existe una intensa lucha de clases, apoyada por un considerable contingente de la juventud escolarizada (ciertamente bien lejos de ser mayoritariamente de origen proletario), que con su rebeldía, falta de compromisos económicos y sensibilidad social, originada en parte por el conocimiento de los dramáticos acontecimientos mundiales, tiende a crear su propio espacio y representación del mundo, que entran en contradicción pensante y actuante con la “visión” ideológica legitimadora del poder económico y político de la clase dominante.

Esta rebeldía contra la ideología dominante es la que incide en los reacomodos, innovaciones pedagógicas, reformas, etc., medio con los cuales la escuela trata de defenderse contra el embate. Demuestran también estos ajustes la capacidad de la ideología dominante para adoptar formas renovadas que convenga a sus intereses.

Pierre Bourdieu, “hijo ilegítimo” de Durkheim, Weber y Marx, sostiene que “La sociología de la educación asume a sí misma como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultura. Es lo que hace cuando se esfuerza por determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases.”

En otros términos, para Bourdieu, quien se detiene fundamentalmente en el análisis de la reproducción cultural, la sociología de la educación tendrá por objeto el estudio de las leyes

que determinan la tendencia de las estructuras a reproducirse a sí mismas, mediante la producción de agentes que engendran prácticas mediadoras entre la reproducción social y la reproducción cultural.

Contrariamente a lo que asevera Durkheim, quien disocia la función de reproducción cultural, propia de todo sistema educativo, de su función de reproducción social, Bourdieu nos muestra cómo, se entrecruzan, para que la primera contribuya en forma primordial a la realización de la segunda. Afirma éste que la riqueza cultural que se ha ido acumulando históricamente, aunque desde el punto de vista teórico está a disposición de todo el mundo, sólo pueden apropiársela quienes disponen de los medios económicos para ello. Pero el problema no reside exclusivamente en el ámbito económico, ya que para percibir y poseer los bienes culturales que se encarnan en códigos simbólicos cifrados y misteriosos (lenguaje literario-científico-filosófico-pictórico-musical, etc.), presupone la posesión de instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos.

Es preciso, entonces, dominar, o al menos conocer los códigos que permiten la apropiación y goce de estos bienes culturales. Este conocimiento no puede existir en aquellas gentes que por su condición socioeconómica sólo pueden disponer de los derechos de la cultura urbana, pues tiene una relación de marginación total o parcial con respecto a la distribución de los bienes culturales dominantes y, por tanto, no sólo necesariamente poseen códigos simbólicos diferentes, sino instrumentos de apropiación y expresión restringidos y poco desarrollados.

En relación a este problema, Marx afirma que sus escritos juveniles que no sólo el sujeto crea el objeto, sino a su vez el objeto crea al sujeto. Por ejemplo, la música forma el oído musical, que ya no es más el simple oído natural; es oído humanizado, que percibe, distingue, goza, se estremece. Conforman a la lógica de Marx, la disposición y apropiación de objetos culturales ricos y complejos producirá sujetos también enriquecidos; y por el contrario, la apropiación de objetos culturales elementales y restringidos conformará sujetos limitados y pobremente humanizados.

El problema de la pobreza cultural, y consecuentemente de la desigual posesión de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos, comienza en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles; así, por ejemplo, la enseñanza de la lengua, en la educación media superior, contrasta con la que se lleva a cabo en la escuela primaria. Aunque en los dos niveles de escolaridad el código utilizado sea el mismo, la modalidad de transmisión adquiere características diferentes. En la escuela primaria se aprende la ortografía, la gramática, la redacción, mientras que en la enseñanza superior se estudia literatura, composición, disertación, que no son prolongaciones de la enseñanza de la lengua elemental, sino, según Baudelot y Establet, la enseñanza tiene por fin producir un tajante abismo con la formación primaria.

El dominio del código de la “alta cultura”, no puede adquirirse entonces a través de aprendizajes elementales, sino a través de un conocimiento prolongado, metódico y sistemático que proporcionan las instituciones educativas superiores, organizadas con ese fin y cuya acción tendrá mayor éxito en función de la concordancia entre los modelos lingüísticos-culturales de la transmisión familiar y el escolar. Gramsci coincide al respecto al

sostener que: “En algunas familias, sobre todo de núcleos intelectuales, los alumnos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar. Como comúnmente se dice, absorben del “aire” una cantidad de nociones y de actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha; ya conocen y desarrollan el conocimiento, técnicamente superior a los medios que posee la generalidad de la población escolar, de los seis a los dieciocho años”.

La discordancia entre el modelo lingüístico cultural familiar y el escolar es causa también de la autoeliminación de gran parte de los niños de las clases más desfavorecidas culturalmente, incapaces de descifrar la progresiva complejidad del código simbólico escolar por su déficit cultural inicial.

Esta falta de información previa impide el paso de la intención comunicativa que cae en el vacío angustioso del “otro”, o se estrella contra muros de silencio defensivos, nido de frustraciones para aquellos que ingenuamente intentaron ser descifradores de códigos “extranjeros” en su propia patria.

El sistema educativo reproduce así, dice Bourdieu, “de modo perfectísimo la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases (y las fracciones de clases), ya que la cultura que trasmite está más próxima a la cultura dominante, y el sistema de inculcación a que recurre está menos alejado del sistema de inculcación practicado por la familia. Como actúa en y a través de una relación de comunicación, la acción pedagógica dirigida a inculcar la cultura dominante sólo puede escapar (aunque sólo sea en parte a las leyes generales de transmisión cultural, como arreglo a las cuales la apropiación de la cultura propuesta (y en consecuencia, el éxito en el aprendizaje que se corona con la cualificación académica) depende de la previa posesión de los instrumentos de apropiación, en la medida en que explícita y deliberadamente haga entrega, en la propia comunicación pedagógica, de los instrumentos que son indispensables para el éxito de la comunicación y que, en una sociedad dividida en clases, están muy desigualmente distribuidos entre los niños de las diferentes clases sociales”.

Bourdieu advierte además sobre el peligro que implica para la escuela no reconocer el problema del déficit cultural inicial y sostiene que: “Una institución oficialmente encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante que desprecie en forma sistemática la transmisión de los instrumentos indispensables para el éxito de su empeño, está destinada a convertirse en monopolio de aquellas clases capaces de transmitir por sus propios medios, esto es, por esa acción educativa continua, de fusa e implícita, que actúa en el seno de las familias cultas, los instrumentos necesarios para la recepción de su mensaje y, por tanto, para confirmar su monopolio de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante y, por ende, su monopolio de la cultura”.

Por lo pronto, la escuela no ha solucionado este problema y por lo mismo favorece a los favorecidos desfavorece a los desfavorecidos, según la famosa expresión de Bourdieu.

En una publicación anterior, Bourdieu, junto con Passeron, nos muestra a la escuela no sólo como el lugar privilegiado de la reproducción cultura, sino también, como la instancia donde prevalece la violencia simbólica a través de la acción educativa: “La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un

poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.” Para estos autores, violencia simbólica consiste en imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición. Agregan además que la violencia simbólica añade a su fuerza subyacente una fuerza específicamente simbólica, que la hace más efectiva aún. Las relaciones de fuerza en que se apoya la violencia simbólica, están dadas por la existencia en el seno de la sociedad capitalista, de una clase dominante que tiene poder para imponer “arbitrariamente” su modelo cultural, y una clase dominada, que sufre la acción de imposición.

Creemos que considerar arbitrario el modelo cultural de la burguesía es hasta cierto punto desconocer la historia y su dinámica. La cultura burguesa es el resultado de todo un proceso de interrelación entre el desarrollo de las fuerzas productivas y la ciencia, entre las características sociales de la sociedad burguesa y su expresión filosófica, artísticas, etc. Es cierto que su transmisión como cultura oficial se basa en el poder, pero el poder también es un componente histórico de las fuerzas sociales, que no se puede considerar como un fenómeno arbitrario sino inherente a la lucha de clases. La violencia simbólica no pasa de ser una de las tantas violencias que ejercen las clases dominantes.

André Gorz no enfoca la escuela como agente de reproducción social, sino que se detiene en ella para examinarla en su función de selección social. Considera que el control y la selección social se basan en la división del trabajo que separa el quehacer intelectual del quehacer manual, permitiendo que el primero sea monopolizado por una minoría formada por la grande y la pequeña burguesía.

Los intelectuales, cuando son asalariados, obtienen de sus conocimientos una nueva función de control como intermediarios entre la burguesía y el proletariado, amortiguando el choque entre esas dos clases antagónicas. Por lo tanto, los intelectuales, incluyendo en esta categoría a todos los profesionales y a los cuadros de dirección y mando, refuerzan y aseguran el control y la selección del sistema de dominación en la sociedad capitalista.

Por otra parte, la selección social está garantizada fundamentalmente por la escuela, que origina esta categoría de intelectuales. La función principal de la escuela, aunque disfrazada, es la de reservar “el acceso a la ciencia a quienes están socialmente calificados para ejercer la autoridad y, por lo tanto, a tener una cuota del poder”.

La escuela de una formación que se traduce en posiciones de prestigio, respetadas y bien remuneradas. Los que logran esta formación científica tienen un sentimiento de superioridad y sienten pleno derecho a tener esos status sociales de privilegio, porque “el saber”, en la sociedad capitalista, es un privilegio de la clase dominante, y quienes lo poseen se atribuyen también el derecho de compartir el poder de dominación. Gorz se pregunta cómo llegamos a participar de esta concepción y responde: “esto se debe a la sencilla razón de que esa es la ciencia que conocemos, ciencia de élite: sólo una ínfima minoría realiza estudios científicos y esto es lo que aprendemos en la escuela. Toda nuestra educación nos ha inculcado que la ciencia está reservada a unos cuantos, y que aquellos que son capaces de aprender son superiores a los demás. La repugnancia a considerarnos trabajadores comunes y corrientes se basa en este postulado: la ciencia es un tipo de habilidad superior, accesible solamente a unos cuantos”.

Los métodos de enseñanza y el programa escolar reafirman constantemente la visualización de la ciencia como inaccesible para la mayoría de los alumnos.

Gorz afirma que la ciencia es para las minorías porque fue creada por las clases dominantes para su beneficio, para su desarrollo y para el reforzamiento de su dominación. Es por ello que nuestra sociedad sólo concede etiqueta de ciencia y de científico a los conocimientos y capacidades que son útiles al sistema, y que han sido adquiridos a través de instituciones creadas y reconocidas por la clase dominante.

La institucionalización del sistema de titulación se ha reforzado en el siglo XX, dentro del marco de desarrollo industrial, y la cultura académica considera como anticientíficos al saber que proviene de fuentes no institucionales, no reconocido y no avalado por el título de profesional; al poseedor de ese “saber exótico” porque no tiene un valor en el mercado, y tampoco puede encuadrarse dentro de la división jerárquica del trabajo en la sociedad capitalista. En otros términos, ejerce y legitima la violencia simbólica señalada por Boudieu y Passeron.

De hecho, los análisis de la escuela que hemos denominado teoría de la reproducción y los funcionalistas y los estructural-funcionalistas, tienen muchos puntos de coincidencia a nivel descriptivo, coincidencias algo veladas por una semántica diferente para designar los mismos hechos. Las tres corrientes identifican a la educación como un fenómeno histórico-social; coinciden en atribuirle una función social y socializadora; reconocen su carácter selectivo, etc. Sin embargo, hay diferencias. Por lo tanto, podemos anotar que del cuerpo teórico del funcionalismo y el estructural-funcionalismo se desprende una concepción de la sociedad como un todo armónico y equilibrado, cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales, que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación en integración de sus miembros y de estabilidad normativa. La educación y la escuela concurren a cubrir estas necesidades con un carácter neutral respecto a las fuerzas sociales. Esta neutralidad es tajantemente negada por la teoría de la reproducción que inserta su análisis de la escuela en las relaciones de producción clasista, destacando la heterogeneidad conflictiva de las partes que conforman el todo. Este enfoque cambia radicalmente de explicación y comprensión del papel que juega la educación en nuestra sociedad. Por otro lado, aunque esta última corriente enfatiza el fenómeno de la introyección del saber y la ideología dominantes, para la reproducción del poder económico y político de la clase burguesa, no se detiene profundamente, hasta ahora, en los mecanismos de su internalización, problema muy desarrollado por los estructural-funcionalistas, que canalizan el problema de la ideología hacia la cultura, la normatividad, los valores, etc.

La diferencia fundamental se produce en el ámbito de la indagación. El funcionalismo y el estructural-funcionalismo “se detienen” en el inquirir “del cómo” (descripción) y “para qué” (función).

La teoría de la reproducción efectúa un avance decisivo para el carácter de las respuestas, el agregar una interrogación más. Al apuntar hacia el “por qué” (explicación) de cuenta del conjunto de preguntas, con respuestas que producen una fisura teórica irreconciliable entre estas contestaciones a la problemática de la sociología de la educación.

THOMAS J. La Belle, “Introducción” “Política Social, subdesarrollo y educación no formal”, 13-58. En: Educación informal y cambio social en América Latina. Nueva Imagen. México. 1980

Introducción

Por lo general, la educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población. La mayoría de esos esfuerzos educativos, cuya imagen se asocia habitualmente con la de los países llamados subdesarrollados, se dirigen a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres, e incluyen la extensión agrícola, el desarrollo de la comunidad, la concientización, la capacitación técnico-vocal, la alfabetización y educación primaria, la planificación familiar y otros programas del mismo tipo. En general, tienden a reforzar el poder de los participantes y a mejorar su status, ya sea modificando sus actitudes y valores básicos respecto al trabajo y la vida. Una exposición de la educación no formal dirigida al reforzamiento del poder y el mejoramiento del status de los grupos socioeconómicamente pobres, no debe limitarse al objetivo del cambio de conducta de los participantes, sino tomar en cuenta todo el sistema social para evaluar las formas en que esa conducta interacciona con el medio físico y humano. Por consiguiente, defino el cambio social, en primer lugar, como una modificación a largo plazo de la conducta del hombre y de la relación entre esa conducta y el medio humano y físico, y, en segundo lugar, como una modificación de las reglas y estructuras que permiten que se establezca esa nueva —o diferente— conducta y relación. Dentro de esta definición del cambio social creo que debe analizarse y evaluarse la educación no formal y que, para juzgar la eficacia de los esfuerzos realizados por este tipo de educación debemos medir sus efectos sobre los que son pobres desde el punto de vista socioeconómico.

En América Latina, las actividades de la educación no formal tienen una larga historia que a veces abarca varias décadas y otras varios siglos. Para los fines de este trabajo, podemos agrupar esos esfuerzos en cuatro grandes divisiones. En una categoría se incluyen las iniciativas que utilizan las escuelas para lograr el compromiso social y la acción dentro de la comunidad y como transmisoras de aptitudes técnico-vocacionales. En la segunda incluimos las tareas de alfabetización y educación básica de adultos, e inclusive los programas de concientización y las radioescuelas. En un tercer grupo figuran la extensión cultural y las organizaciones comunales que se orientan hacia la ayuda agrícola, la educación sanitaria, las cooperativas y las empresas comunitarias. La cuarta y última tiene que ver con el desarrollo comunal y su última proyección, el desarrollo integrado.

Como se verá cuando expongamos cada una de estas categorías, sólo unos pocos de los esfuerzos que tienden a promover el cambio social han logrado los objetivos que se han propuesto. Lo que me pregunto en este libro es por qué, después de aplicarse esos programas durante tantos años en América Latina, se puede decir que casi todos ellos han fracasado en su pretensión de lograr sus objetivos de cambio social. Como digo en el primer capítulo, algunos opinarán que eso se debe a la impotencia general de esos esfuerzos de cambio microsocial frente al tipo de problemas sociales que quieren solucionar. Otros,

que la respuesta está en la forma en que se ha analizado, explicado y entendido tradicionalmente el subdesarrollo dentro de la realidad sociocultural de América Latina. Vinculado con la posición de la privación-desarrollo, este enfoque tradicional sostiene que se puede superar el subdesarrollo fundamentalmente introduciendo tecnología y capital. Un punto de vista distinto, vinculado con la tesis de la dependencia-liberación, sostiene que la causa subyacente del subdesarrollo es la dominación política y económica inherente a la estructura social, y que la respuesta debe ser la liberación, que elimina la dominación y la vulnerabilidad.

Como se verá, ambas perspectivas —la de la privación-desarrollo, y la de la dependencia-liberación— son incompatibles, no sólo respecto a las posiciones explicativas que ambas representan, sino también respecto a los cambios que se desean y a los procesos que se consideran prioritarios. Si se piensa que a través de la educación no formal se lograrán los objetivos sociales que se buscan, tanto la impotencia de esa educación como el sistema explicativo utilizado para abordar el subdesarrollo son importantes para analizar el papel de la educación no formal y el proceso de cambio. Una tercera respuesta, compatible con las otras dos, y a la que me quiero referir en especial, sostiene que el principal problema de la educación no formal es la forma en que se conceptualiza el cambio social y el tipo de estrategias adoptadas para lograr los resultados deseados. En ese contexto ni los paladines de la primera tesis, ni los de la segunda han demostrado gran habilidad, ni han tenido gran éxito. Los programas de educación no formal que responden a cualquiera de esas perspectivas enfrentan los mismos dilemas para lograr sus respectivos fines.

En el capítulo II reseñadas ubicaciones teóricas que conceptualizan la educación, adoptando un marco heurístico basado en un enfoque de orientación humana y más totalizador. Cuando digo de orientación humana me refiero a las teorías que acentúan los cambios internos o de la conducta del hombre y por totalizadora aquellos que toman a la sociedad o a la cultura como una unidad. En los capítulos siguientes sostengo que la estrategia —o los supuestos, planes y métodos para movilizar los recursos— para la educación no formal y el cambio social deben hacerse sobre los principios que surgen de esta revisión de la teoría. Estos principios comprenden el establecimiento de vínculos entre los programas y los componentes en el sistema global; la comprensión de las necesidades de las poblaciones a quienes está dirigido, comprometiéndolas con su propio aprendizaje, facilitando la transferencia y aplicación de las nuevas conductas en el medio y preocupándose por brindar los incentivos internos y externos para el programa.

La exposición de algunos programas de educación no formal en los capítulos III, IV, V y VI demostrará que en muy pocos casos se conocen esos principios estratégicos. En cambio, como trato de señalar allí mismo, la gran mayoría de esos esfuerzos de educación no formal se basan sobre un modelo de cambio social de orientación humana, es decir, tratan de cambiar la condición interna o la conducta del hombre sin tener en cuenta las restricciones materiales y estructurales del sistema social. Como es inevitable, tal orientación no toma en cuenta lo ya aprendido, de modo que los participantes mejoran muy poco su poder o su status, y, en consecuencia, no hay cambio social importante, o lo hay en muy pequeña medida.

Al tratar estos temas en el capítulo final, procuro resumir lo que aprendí en las discusiones de los programas y propongo para la educación no formal en el contexto del cambio social una estrategia de intervencionismo múltiple. Si bien el modelo heurístico que presento con ese fin no indica los conocimientos exactos y las técnicas precisas que se necesitan para planificar y proyectar el proceso de cambio, trata de superar el enfoque básicamente humanístico del cambio social, y por tanto, referirse a los principios estratégicos que derivan de las publicaciones teóricas.

En este libro, el lector notará cierto pesimismo respecto a las posibilidades de la educación no formal, dado que su historia en América Latina es ya bastante larga y algo desalentadora. Cuando se combina esa historia con los abrumadores obstáculos estructurales, tecnológicos e ideológicos que debe enfrentar dicha educación, es probable que ese pesimismo no sea gratuito. Sin embargo, al mismo tiempo, creo que el proceso educativo puede contribuir a resolver los problemas y cuestiones sociales. Si los planificadores y los políticos, inclusive los que se ocupan de la educación pueden superar la idea de que, en una forma u otra, la educación es una panacea para resolver los problemas sociales, y comienzan a verla como un componente menor de un proceso de intervención múltiple, se pueden hacer algunos progresos en los objetivos del cambio social. Dentro de ese sistema amplio se justifica el pesimismo sobre la educación no formal. Lo que tiene cierta relación con mi concepto de la educación como reflejo de la sociedad, no como catalizador del cambio social.

I. Política social, subdesarrollo y educación no formal

Desde México al norte de Chile en el sur, lo que caracteriza a la región latinoamericana es la diversidad. Jaqueados por limitaciones socioeconómica y políticas externas e internas, cada uno de los más de veinte países que la integran ha elaborado sus recursos naturales y sus características culturales para producir, dentro de la región, un estilo de vida variable que se reconoce como distinto no sólo fuera de los límites nacionales sino también se puede decir que América Latina enfrenta un conjunto de problemas sociales comunes e interrelacionados a los que se está buscando solución. Este capítulo esboza algunas de las cuestiones que rebasan las fronteras nacionales en el contexto del subdesarrollo y las analiza a través de dos perspectivas ideológicas que se vinculan con la dependencia y la privación. La explotación se concentra en las ampliaciones de esos dos sistemas para la educación no formal y el cambio social a micronivel. Se discuten las características de la educación no formal y se presenta la necesidad de los esfuerzos para el cambio basados en la comunidad. El capítulo termina destacando que hasta ahora no se han comprendido bien las estrategias utilizadas para alentar los programas de educación no formal en América Latina y que es necesario superar las implicaciones del proceso y los objetivos de los sistemas de dependencia y privación.

Dilemas de una política social común dentro de una región con diversidades.

Para demostrar la diversidad de América Latina puede recurrirse a indicadores cuantitativos y cualitativos generalmente aceptables, que pueden incluir los recursos naturales y su explotación, las relaciones históricas con los centros mundiales de poder, las formas de tenencia de la tierra, los sistemas políticos y económicos, la composición racial y étnica, la

orientación de los valores dominantes, las lenguas que se hablan, las religiones que se practican, el grado de urbanización, el crecimiento, el tamaño, la densidad, etc. En nuestro caso, podemos englobar, *grosso modo*, a los países latinoamericanos en cuatro tipos, siguiendo los criterios económicos, demográficos y sociales más tradicionales.¹

Tres países de la región, cuya población es un 13% del total, pueden incluirse en la primera categoría, ubicada en la cúspide de un continuo de desarrollo tradicional. En ellos, el nivel de ingreso y de la producción per cápita es relativamente alto; la mayoría de la población vive en zonas urbanas; su crecimiento es lento y, en general, los servicios sociales están bien desarrollados y alcanzan a la mayoría de ella. La segunda categoría incluye cinco países con un 68% de la población total. Se caracterizan por ingresos per cápita medianos; tasas de crecimiento económico relativamente altas; una urbanización considerable con amplias poblaciones marginales urbanas e inadecuados programas de servicios sociales de orientación urbana. La tercera y la cuarta categorías incluyen de nueve a once países que representan entre el 13 y el 14 % de la población. Muchas veces se habla de ellas como naciones “relativamente menos desarrolladas”. Por lo general, su producto y su crecimiento económico per cápita es menos que mediano; no tienen una economía bien diversificada; dependen de la exportación de unas pocas materias primas; la mayoría de su población vive en zonas rurales, la mayor o menor urbanización depende de las oportunidades existentes en las zonas rurales y urbanas y las prestaciones de servicios sociales son inadecuadas pero se expanden. Aunque esta tipología –tomada de la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas— no incluye los países del Caribe de habla inglesa (que representan el 1.5% de la población de la región) y ubica a Cuba (que tiene el 3% de la población total) en una categoría aparte debido a su modelo económico y político relativamente original, permite, de todos modos, darse una idea de las grandes diferencias que existen en la zona que tratamos. Sin embargo, esas diferencias en los países no niegan la existencia de muchos problemas comunes para muchos de ellos respecto a la política social. Ahora me referiré a esos dilemas permanentes, comenzando con el crecimiento de la población y continuando con el crecimiento de la población y continuando con los problemas de la expansión educativa, la prestación de servicios de salubridad, la generación de empleos y una distribución más equitativa del poder a través del ingreso y la toma de decisiones.

Respecto a la población, más de 300 millones de personas, que aumentan a una tasa del 3% anual, habitan en América Latina. Se espera que en 1980 la población llegará a unos 380 millones, y en el año 2000 a 600 millones. Desde la perspectiva de la planificación social, no cabe duda que un aumento de este tipo afecta negativamente la capacidad de todos los sistemas de prestaciones de servicios sociales. Puesto que la tasa anual de crecimiento de la población fue aumentando del 1.9% en la década de 1920 y 1930 al 2.3% en la década de 1940, y al 2.8% en la de 1950,² la población se ha vuelto más joven, lo que significa un

¹ United Nations. Economic Commission for Latin America. *Social Change and Social Development Policy in Latin America*. Nueva York, United Nations, 1970. Edición en español: Comisión Económica para América Latina. *El cambio social y la política de desarrollo social en América Latina*. Nueva York. Naciones Unidas, 1969.

² Lester B. Pearson, *et al.*, *Partner in Development: Reports of the Comisión on International Development*, Nueva York, Praeger Publishers, 1969. Edición en español: Lester B. Pearson et al.

mayor drenaje de los recursos disponibles producidos por la población adulta que trabaja. Hoy, un 40% de la población tiene menos de quince años de edad y aproximadamente la mitad tiene menos de veinte. Esta mayor concentración en los niveles inferiores de edad se debe tanto al hecho de que siguen las altas tasas de nacimiento como a la rápida declinación de la mortalidad infantil.³ Por esto, la población en edad reproductiva, que en 1970 era de 153 millones, llegará a 205 millones en 1980, y, por lo tanto, ejercerá una considerable presión sobre la economía para que absorba esa mano de obra adicional.

Por supuesto, gran parte de esa población excedente continuará siendo absorbida por la rápida expansión de las áreas urbanas. Por ejemplo, si se supone constante la tasa de urbanización, se estima que en 1980 entre el 50 y el 55% de la población de América Latina vivirá en centros urbanos con 20 mil habitantes o más. Aunque las tasas de fertilidad son inversamente proporcionales al urbanismo –lo que se explica en parte porque en las zonas urbanas hay mayor acceso a las técnicas de planificación. En verdad, la fertilidad disminuye sólo después que los recién llegados empiezan a compartir y asimilar los valores y la conducta urbana. Puesto que casi treinta millones de personas, o sea el 20% de la población de la región, vive habitualmente en los cinturones pobres de las ciudades, es evidente que todavía muchos de ellos no tienen tales características.⁴ Eso significa que, para que la urbanización pueda contribuir a reducir los niveles de fertilidad, se debería disponer rápidamente (entre otros instrumentos) de educación y oportunidades de empleo que acompañen a la participación urbana.⁵

La presión de la población de los más bajos niveles de edad se ejerció sobre la segunda área política social, la de la educación obligando a los responsables de la política escolar a expandir los servicios educativos a un ritmo sin precedentes. Por ejemplo; en 1960-70 se matricularon trece millones más de alumnos de seis a once años de edad; en 1970, en diecisiete países, el 70% (o más) de los niños de seis a once años estaban escritos en las escuelas, mientras que sólo en seis países el 79% (o más) de los jóvenes de doce a diecisiete años asistían a las escuelas. Aunque es probable que el porcentaje de los grupos de edad que asisten a las escuelas continúe aumentando, también aumentará el número real de los que no se inscriban en ellas. Por ejemplo, en 1965 había unos catorce millones de niños de seis a once años no matriculados, y se cree que en 1985 serán diecisiete millones. En 1965, diecinueve millones de jóvenes de doce a diecisiete años no recibían educación secundaria; se calcula que en 1985, serán veintiséis millones. Para que los niveles de matriculación en las escuelas primarias alcanzados en 1970 se mantengan en 1985, los planificadores deberán aumentar la inscripción en un 52% para responder a la presión del aumento de población. Esto quiere decir que, si se quiere que en 1985 la educación primaria universal, el aumento anual de la tasa de inscripción deberá ser, en promedio, de 2.4 millones de

El desarrollo, empresa común: informe de la Comisión de Desarrollo Internacional, presidente... Madrid, Tecnos, c. 1969.

³ UNESCO. "Population and Education". Paper prepared by UNESCO for World Population Conference, Bucarest, Rumania, 1930 de agosto de 1974. 21p. Mimeografiado. En español, existe el informe final de la conferencia: *Conferencia mundial de población*, Bucarest, agosto de 1974, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

⁴ Kenneth Ruddle y Kathy Barrows, *Statistical Abstract on Latin America, 1972*, Los Angeles, UCLA Latin American Center, 1974

⁵

estudiantes, o, dicho de otro modo, cada año habrá que superar las cifras alcanzadas en 1965-70 en un millón de estudiantes.

Si bien se han construido escuelas y se han preparado maestros para atender a los nuevos estudiantes, las tasas de deserción son muy altas en todos los programas escolares. Por ejemplo, en 1967, de los alumnos que ingresaban al primer grado sólo el 59% llegaba al segundo, el 50% al tercero y el 42% al cuarto.⁶ La proporción de los que no llegan al grado inmediato superior, o, en este caso, abandonan la escuela, varía considerablemente entre la zona rural y la urbana. Un cálculo reciente del Banco Mundial⁷ indica que en la zona urbana de Colombia, la República Dominicana, Guatemala y Panamá, un 51% termina la escuela primaria, en tanto que en las zonas rurales sólo lo hace un 22%. Más adelante, en este mismo capítulo volveré a tratar con mayor amplitud los temas educativos.

Una tercera área políticosocial, muy importante para la mayoría de los países latinoamericanos, son las condiciones de salubridad de la población. Partiendo del amplio enfoque que se admite para los programas de salud pública en la mayoría de los programas mundiales, los indicadores de los niveles de salud en América Latina incluyen el bienestar físico, mental y social, o, en forma más general, la calidad y el nivel de vida del individuo. Aunque en las últimas décadas se han realizado grandes progresos para disminuir las tasas de mortalidad, se sigue trabajando para controlar las enfermedades masivas y mejorar las condiciones de salubridad aplicando vacunas e insecticidas, procurando un adecuado abastecimiento de agua y sistemas de drenaje, vigilando la disposición de desperdicios y la higiene, mejorando la nutrición, etc. Podemos dar un ejemplo de este tipo de problemas refiriéndonos al abastecimiento de agua potable. En 1970, sólo el 24% de la población rural de América latina, y sólo un 3 a 5% de las poblaciones rurales de Haití, Bolivia y Brasil disponían de agua potable.⁸ Si bien los programas de salud pública se han preocupado tanto por los servicios curativos como por los preventivos, cada vez se presta mayor atención a las tasas de morbilidad, que se contraponen a las de mortalidad. Por ejemplo, respecto a la nutrición, se sabe que la dieta de la mayoría de la población latinoamericana, compuesta principalmente de carbohidratos, es inadecuada en calidad, y, en muchos casos, también en cantidad. Se estima que el 7% de los niños latinoamericanos están muy mal nutridos, y que un 45% sufre de deficiencias nutricionales relativas.⁹ Las investigaciones sobre el daño cerebral irreversible que la mal nutrición provoca entre los niños durante el primer año y medio de vida destacan la importancia de estas cifras.¹⁰ De todas las áreas político sociales,

⁶ UNESCO. "Educational development: World and Regional Statistical Trends and Projections until 1985". Background paper, United National World Population Conference, Bucarest, Rumania, 19-30 de agosto de 1974.

⁷ World Bank, *Education, Sector Working Paper*, Washington, World Bank 1974. Edición en español: Banco Mundial, *Educación: documento de trabajo sobre el sector*, Washington, Banco Mundial, 1974.

⁸ United Nations, "Population, Environment and Development: The Latin American Experience". *Economic Bulletin for Latin America*, XIX. 1 y 2 (1974). Pp. 10-28. Edición en español: Naciones Unidas, "Población, medio ambiente y desarrollo: la experiencia latinoamericana", *Boletín económico de América Latina*, XIX, nos. 1 y 2 (1974). Nueva York, pp. 9-28.

⁹ Kenneth Ruddle y Kathy Barrows, op. cit., 1974

¹⁰ Nevil S. Scrimshaw, "Malnutrition and Mental Development", Working paper prepared for the Joint FAO/WHO Expert Committee on Nutrition, Seventh Session, 9 de diciembre de 1966. Roma, Italia (FAO/WHO/NU/12).

la salud es probablemente la más difícil de aislar, puesto que depende de muchas otras variables, entre las que están la disponibilidad de alimentos, las políticas comerciales, la distribución del ingreso, los precios al consumidor, la legislación del ingreso, los precios al consumidor, la legislación sobre la calidad de los alimentos, la reforma agraria y la tenencia de la tierra, la urbanización, el transporte, el nivel de desarrollo socioeconómico, etcétera.

Una cuarta área politicosocial, y de la cual dependen muchos de los demás problemas, es el empleo. En toda la región se observa una tendencia común: aunque el porcentaje de la población empleada en la agricultura ha declinado rápidamente en los últimos años —de un 53.4% en 1950 a un 42% a fines de la década de 1960—, el número de personas ocupadas en ese sector aumentó. En 1950-65 disminuyó levemente la proporción de personas ocupadas en las industrias manufactureras (Del 14.4 al 14%) pero aumentó la de los empleados en la construcción y servicios básicos (del 8 al 9.2%). El resto de la población ocupada, que creció a una tasa ligeramente inferior al 3% anual, fue absorbida por otros servicios y se incrementó del 23.1% en 1950 al 31.3% en 1965. Aunque estos indicadores económicos varían en los distintos países, en muchos de ellos el sector terciario o de servicios se convirtió en el refugio de la mano de obra excedente, y el sector manufacturero no pudo absorber a los nuevos habitantes urbanos creando oportunidades de empleo. En parte, esta situación se explica por la tradicional orientación de las naciones latinoamericanas hacia la exportación de productos primarios y la importación de bienes manufactureros.¹¹

Aunque en 1971 y 1972, el sector industrial, el de la construcción y el de servicios tuvieron una expansión relativamente alta, la declinación del crecimiento agrícola y del empleo siguió siendo un grave problema, puesto que continuó la tendencia a utilizar maquinaria que ahorra trabajo y a reemplazar la industria de uso intensivo de mano de obra por la industria de uso intensivo de capital.¹² Aunque varios países de América Latina iniciaron programas de reforma agraria, gran parte de la tierra —casi siempre la mejor— sigue estando en pocas manos. Esos latifundios y las nuevas empresas aerocomerciales recurren a métodos extensivos que requieren relativamente poca mano de obra. La mayor parte de la población rural se concentra en los minifundios, o propiedad familiar de unas cinco a diez hectáreas, que usan intensivamente la mano de obra y depende de una serie de intermediarios, tanto para obtener fondos para plantar y cosechar como para transportar y vender sus productos. Si bien algunos campesinos se han organizado para presionar a favor de una redistribución de la tierra y los beneficios sociales, la mayoría continúa sobreviviendo a duras penas en parcelas ínfimas con una capacidad de producción cada vez menor, o carece de tierras y vive a nivel de subsistencia como mano de obra asalariada estacional, medieros y otros recursos ocasionales. Debido a esto, se ha acentuado la migración a las áreas urbanas, donde, como ya hemos dicho, la estructura de oportunidades no brinda demasiados canales para incorporarlos a la sociedad global.¹³

El último problema referido a la política social que debemos considerar aquí es el de la justicia social, o sea el de la distribución más equitativa del poder a través del ingreso y la

¹¹ Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas, op. cit., 1970

¹² Kenneth Ruddle y Kathy Barrows, op. cit., 1974

¹³ Naciones Unidas. Op. cit., 1970.

toma de decisiones. Es sintomático que se trate este aspecto de la política del desarrollo nacional tradicional con menos interés que el crecimiento económico, respecto al cual se pueden citar indicadores macroeconómicos como el producto interno bruto, el producto nacional bruto, el balance del comercio internacional, etc. Esos indicadores pocas veces informan sobre el efecto del crecimiento sobre la población marginal o las masas, que permanecen la margen del proceso de desarrollo o sólo tienen en él una participación muy limitada. El individuo marginal es pobre e incapaz de ejercer sus derechos civiles y está sometido a la dependencia socioeconómica respecto a otros que aprovechan su trabajo y su voto. Los marginales siguen integrando el grupo numéricamente mayoritario en muchos países latinoamericanos, aunque estén segregados de las estructuras de la sociedad global.

Dentro de la estructura de clases piramidal de América Latina, y por encima de la mayoría marginal, se ubica dos clases principales. Tradicionalmente, en la cúspide de la pirámide está la oligarquía o élite, que ejerce el poder económico y político, controla las fuentes del prestigio y trabaja para su propio beneficio. Su poder proviene del control que ejerce sobre los recursos naturales (ejemplo la tierra, las minas), así como de la manufactura y la industria. Las élites son internacionalistas. Están relacionadas tanto con la actividad económica y política externa como con la interna, y es habitual que defiendan sus propios intereses más que los de la construcción de la nación.¹⁴ El otro sector o clase importante se encuentra ubicado en el medio de la pirámide, y está constituido fundamentalmente por empresarios y asalariados, que recurren a la educación para lograr su movilidad social mientras imitan la conducta de la élite. El estrato inferior del sector medio también puede incluir a los trabajadores organizados en sindicatos de la industria, el comercio y el amplio sector de servicios.

Dentro de esta estructura social de base amplia existen muy pocos (o ninguno) canales de movilidad vertical que funcionen realmente a favor del habitante marginal. Tradicionalmente, las Fuerzas Armadas y la Iglesia Católica ofrecieron algunas limitadas oportunidades de movilidad. El empresario de éxito también podía mejorar su nivel de vida, y, por consiguiente, su poder y su status, si tenía bastante suerte como para adquirir suficientes recursos y contactos personales. Aunque muchos consideraron que la escuela era un mecanismo para escapar a la marginalidad y a la pobreza, de hecho tampoco fue mucho más que un motivo de frustración, dado que la sociedad la legitimó como un mecanismo selectivo para los estratos superiores.¹⁵

Sin embargo, la movilidad puede ser sólo un aspecto de lo que busca. Probablemente el objetivo último sea logra una participación en los recursos nacionales. U a medida que los rasgos urbanos y los productos industriales de las economías metropolitanas se introducen cada vez en la textura de la sociedad latinoamericana, inclusive en las zonas rurales, es inevitable que la población marginal aspire también a obtener servicios y derechos sociales.

¹⁴ Eric R. Wolf y Edward C. Hansen, *The Human Condition in Latin America*, Nueva York, Oxford University Press, 1972.

¹⁵ Thomas J. La Belle y Robert E. Verhine. « Nonformal Education and Occupational Stratification : Implications for Latin America », *Harvard Educational Review*, 45:2 (mayo de 1945), 160-91. Edición en español: Thomas J. La Belle y Robert E. Verhine. “Educación no formal y estratificación ocupacional. (implicaciones para América Latina)” en *La universidad en el mundo*, vol. III, no. 14, enero-febrero de 1978.

Sin embargo, es evidente que la distribución del ingreso, de las oportunidades y de empleo y la organización política figuran entre las exigencias que o serán satisfechas plenamente sin reformas estructurales básicas.

Concepciones opuestas dependencia y privación

Ese estado del llamado subdesarrollo que –tal como dijimos antes— se encuentra en algunas regiones de América Latina, pueden ser interpretado y parcialmente explicado a través de la *dependencia*, sostiene que el subdesarrollo proviene de la intervención, el control político y económico y la influencia que ejercen las grandes estructuras mundiales. La segunda que aquí llamaremos teoría de la *privación* engloba algunas de las proyecciones estructurales e institucionales de la dependencia, pero destaca fundamentalmente el estilo tradicional e inadecuado de los sistemas de valores, las estructuras sociales, la tecnología y la conducta de las poblaciones locales. Dentro de cada uno de estos dos enfoques contrapuestos hay muchos supuestos discrepantes y conflictivos. Aquí trataremos de dar una visión general de ambas posiciones, para orientar después la exposición sobre la educación no formal.

Por lo general, se considera que la dependencia es interna y externa. Cuando se habla de dependencia interna, se supone que en muchos países latinoamericanos existe un dualismo estructural que implica dos sistemas semidependientes: uno corresponde a la élite moderna, extranjerizante y de orientación capitalista, y el otro a las poblaciones dominadas, tradicionalmente marginadas u oprimidas, que no pueden o no quieren participar en las instituciones modernas. Si bien es muy difícil suponer que los dos sistemas son impermeables, creo que lo importante es que entre ellos existe una relación básicamente unidireccional, en la que el sector moderno explota y controla al tradicional, no sólo gracias a sus medios económicos y políticos sino también a través de los medios de comunicación, la Iglesia y otros mecanismos sumamente eficaces para impedir la participación del sector dominado en la toma de decisiones. Por consiguiente, existen razones estructurales que impiden que los miembros del sector tradicional actúen adecuadamente en el ámbito social, económico, político, y que, por lo tanto, puedan ejercer sus derechos sociales. El concepto de dependencia externa surge de una extensión del anterior, afirmando que el socio que domina económicamente condiciona la relación entre las naciones, como es el caso de muchos países latinoamericanos y su asociación con Estados Unidos. De esto se deduce que el capitalismo internacional creó y consolidó una relación de la cual depende América Latina para sus procesos económicos y políticos. Así, los socios dominantes fomentan el crecimiento de los dependientes para contar con la producción y los recursos de éstos para su propia subsistencia.¹⁶ como en el caso de la dependencia interna, los dominados están sometidos, sin participar en absoluto en la toma de decisiones, a la intrusión de mecanismos internacionales tales como los medios de comunicación masiva, el consumismo y otras influencias sociales y culturales que potencialmente tienen un efecto homogeneizante para moldear una comunidad mundial.

¹⁶ André Gonder Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*. New York, Monthly Review Press, 1967. Edición en español: Gunder Frank, André. *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI. 1970.

Wolf, y Hansen¹⁷, sostienen que las élites internacionales incluyendo las de América Latina— constituyen un sistema entrelazado en el cual los esfuerzos para racionalizar la producción y lograr mayor eficiencia y más beneficios, en lugar de prestar atención a los problemas del desarrollo nacional de la región, se vuelcan hacia el mercado internacional. El desarrollo de un sistema de uso intensivo de capital dejó sin función a la mano de obra local, por ser inadecuada para los medios de producción. En consecuencia y paralelamente al “divorcio” económico entre élites y masas, también se creó un vacío social y cultural, puesto que ya no existen razones políticas para que la élite se preocupe por la existencia de las masas. Los mismos autores dicen:

Para lograr la racionalización uno de los factores más importantes es el cálculo del costo en la productividad, por lo cual deben reducirse al mínimo los salarios y el personal para alcanzar el máximo de beneficios. Esto significa, simplemente, que no hay oportunidad de que todos lo que buscan empleos los encuentren, porque la nueva economía no se ha desarrollado lo suficiente como para proveerlos. Ni tampoco existe la menor garantía de que la economía se desarrollará teniendo como objetivo los intereses nacionales, como el pleno empleo, porque está regida por las demandas y las sanciones metropolitanas. Y en esto consiste el dilema de la élite latinoamericana: a medida que aumenta el desarrollo económico de tipo *restrictivo*, también se vuelve más absoluto el divorcio entre las élites y las masas.¹⁸

Aunque hay quienes responden críticamente a los abogados de la teoría de la dependencia señalando su visión parcializada y exagerada del papel del capitalismo internacional,¹⁹ otros muchos admiten que la rigidez de la estructura social de América Latina y el reforzamiento de las actividades de las potencias internacionales dominantes no favorecen los objetivos humanitarios de largo alcance para la mayoría. No obstante, al mismo tiempo, de decirse que si bien la teoría de la dependencia es un instrumento de análisis y promueve la lucha de clases para resolver las contradicciones sociales, a nivel local aporta muy pocas estrategias claras para reestructurar una sociedad. Dados los arrolladores argumentos de sus adeptos, no cabría sino realizar amplias reformas estructurales tanto del sistema nacional como del internacional. Como veremos más adelante muchas de las implicaciones de esta teoría para la educación se vinculan con los programas de concientización creados para mejorar la comprensión crítica de la propia realidad.

La teoría que explica el subdesarrollo con el enfoque de la privación, si bien tiene en cuenta algunas de las preocupaciones estructurales de los teóricos de la dependencia, tiende a concentrarse en lo que, desde la perspectiva del crecimiento económico, tantas veces se ha considerado como valores tradicionales, estructuras sociales, tecnología y conducta inapropiados. El término privación que utilizo aquí lo he tomado de la noción tan difundida en los círculos educativos de Estados Unidos en la década de 1960, de que los niños que no pertenecían a las familias de la clase media de origen anglosajón estaban privados culturalmente respecto a la población mayoritaria. Creo que en este contexto, en gran

¹⁷ Eric. R. Wolf y Edward C. Hansen, op. cit., 1972.

¹⁸ Eric. R. Wolf y Edward C. Hansen, op. cit., 1972, p. 356.

¹⁹ Alec Nove, “On reading André gonder Frank”, *Journal of Development Studies*, 10:3 y 4 (abril/julio de 1974), pp.: 445-55.

medida se considera el subdesarrollo en la misma forma, puesto que se sostiene que en América Latina se debe, entre otras cosas, a que sus habitantes no comparten las estructuras organizativas y de toma de decisión o las actitudes modernas y los patrones de conducta empresaria propios de los llamados países desarrollados.

En esta teoría, el supuesto básico es que el progreso se lograría difundiendo la modernización en las zonas atrasadas, primordialmente por la aplicación de la tecnología y el capital. El objetivo es conseguir que empresarios hábiles y creativos utilicen los recursos naturales (por ejemplo la tierra y los minerales) para generar riqueza en forma de ingresos y ahorros que, a su vez, podrán utilizarse para producir y consumir. El desarrollo, o la producción per cápita y el ingreso nacional, y el éxito en el comercio internacional son los elementos fundamentales para conseguir el éxito. Aunque no cabe duda que esta forma de riqueza indica cierto tipo de progreso social en un país, lo que hasta hace poco se había olvidado era toda preocupación por la distribución de esos recursos entre la población. La justicia social, concebida como ingresos y poder de decisión no figuraba para nada en las estrategias nacionales del desarrollo, y aunque el individuo era el objeto de aquél, pocos se preocupaban por saber quiénes se beneficiarían realmente.

Uno de los principales argumentos subyacentes en esta teoría se refiere a los valores latinoamericanos. Se dice que la orientación de los valores vigentes en América latina es incompatible con el desarrollo –definido como crecimiento económico— porque éstos no dan prioridad a la ciencia y la tecnología, no son instrumentales y son más simbólicos que orientados hacia el éxito.²⁰ Mientras algunos sostendrán que la solución definitiva consistirá en modificar esos valores recurriendo a programas educativos especialmente concebidos, otros los imaginan como un resultado de las condiciones vinculadas a la rigidez estructural y ven su resolución en amplias reformas de la sociedad. Como dice Raúl Prebisch, esos esfuerzos deben ser amplios y comprensivos:

Al igual que en otros aspectos de la aceleración del desarrollo, se imponen aquí grandes transformaciones de estructuras y actitudes. Son indispensables para que pueda penetrar el progreso técnico, aprovechar sus ventajas y superar sus contradicciones y contrarrestar sus consecuencias adversas. Y también para impulsar la movilidad social; tanto por lo que significa lo mismo, cuanto por ser también exigencia ineludible del progreso tecnológico. La movilidad no es sólo asunto de educación general y adiestramiento técnico, es asunto fundamental de estructuras.²¹

El supuesto peligro que encierra esta comparación implícita de la llamada orientación de los valores latinoamericanos con la de los valores de una nación más industrializada, consiste en suponer que sólo hay un modelo para el progreso social y que todo el mundo debe seguirlo si quiere lograr el desarrollo económico y social. Partiendo de esta premisa,

²⁰ Comisión económica para América Latina de las Naciones Unidas, op. cit., 1970.

²¹ Raúl Prebisch, *Change and Development: Latin America's Great Task*, New York, Praeger Publishers, 1971, p. 12. Versión original en español: Raúl Prebisch, *Transformación y desarrollo, la gran área de América Latina. Informe presentado al Banco Interamericano de Desarrollo, México, Fondo de Cultura Económica, 1970. p. 14.*

los cambios en el sistema de valores que corresponden inevitablemente a los latinoamericanos como extensión del argumento de la privación absuelven a los países ya desarrollados de toda responsabilidad respecto al subdesarrollo de América Latina.

También es frecuente que muchos ejemplos de esta teoría se vinculen con la cuestión de los valores. Por ejemplo, se caracteriza al sistema político latinoamericano como personalista, en el que el poder se distribuye entre un selecto número de grupos de interés a través de una serie de acuerdos escritos o no. Para proteger sus propios intereses y excluir a los de los demás, esas facciones encadenan una serie de compromisos y nuevos pactos.²² Al suponer que esas generalizaciones son correctas, los de afuera consideran que las estructuras políticas locales son incompatibles con una planificación del desarrollo a largo plazo. Las estructuras les parecen sumamente difusas y sin continuidad y piensan que exigen demasiado tiempo, esfuerzo y gastos para que todos los grupos competidores se conserven dentro o fuera del proceso político.

Como ya dijimos, ninguna de estas teorías basta por sí misma para explicar el subdesarrollo de América Latina, aunque parcialmente ambas pueden contribuir a aumentar nuestra comprensión y orientar nuestros esfuerzos para diseñar estrategias de cambio. Uno de los primeros compromisos entre ambas debería referirse al problema de los procesos y los objetivos. Como dijo Denis Goulet.

La pregunta fundamental es ¿se convertirán las sociedades “subdesarrolladas” en meras consumidoras de la civilización tecnológica o serán agentes de su propia transformación? *Por lo tanto, lo que está en juego es algo más que una guerra de palabras; las líneas de batalla se tienden entre dos interpretaciones contrapuestas de la realidad histórica, entre dos principios opuestos sobre la organización social.* El primero valora sobre todo la eficiencia y el control social, el segundo, la justicia y la creación de un nuevo hombre.²³

Sin embargo, dentro de los objetivos del crecimiento económico, debemos tener en cuenta la vulnerabilidad de los latinoamericanos frente a las fuerzas políticas y económicas mundiales que sólo les dejan un pequeño margen de negociación y les crean una posición dependiente. No cabe duda que estos son problemas sociales estructurales que, por derivar las posiciones de las bases de poder nacional e internacional, deben ser enfocadas al mismo nivel.

Otro aspecto del compromiso entre ambas teorías se refiere a la forma en que los extranjeros perciben los valores y procesos latinoamericanos. Debemos tratar de explicar los patrones de conducta locales a través de algo que no sea un modelo de la patología social que atribuye la privación cultural a un sistema sociocultural dado. Se necesita un enfoque cultural relativista, en el cual se pueda separar la explicación de la conducta de la población, basada sobre las reglas y normas adoptadas por esa población, de los juicios sobre ella que derivan de un sistema sociocultural distinto. Para lograrlo, es fundamental

²² Naciones Unidas. Op. cit., 1970

²³ Denis Goulet. “«Development»... or liberation?”, *International Development Review*, XIII:3 (1971), 6:10

evitar las comparaciones entre los objetivos que se propone el extranjero, basados en su concepción de lo que es adecuado, y las múltiples posiciones de la población del propio país sobre lo que necesita o busca. Por ejemplo, desde el punto de vista de la justicia social, se gana muy poco si se califica como atrasados la conducta o los valores de un pueblo, cuando implícitamente no existe un modelo sociocultural viable por completo que se pueda definir como absolutamente moderno. Como hemos aprendido en la última década, en el campo de la educación se puede ganar mucho tratando a los demás como colaboradores y no como estudiantes; como gente que sabe u no como ignorantes, y como un producto de su medio y su cultura en lugar de desdichados que no tienen un estilo de vida considerado por algunos como el más adecuado para todo el mundo.

Cambio social y participación popular

Puesto que la brecha entre ricos y pobres continúa ensanchándose en América Latina — como en muchas otras partes—, indica que muy poco del progreso logrado en el desarrollo nacional durante las últimas décadas ha llegado a las masas; muchos pensarán que el futuro nos deparará algo semejante si no se trata de incorporar a los pobres a los programas de desarrollo nacional. Las obras que se ocupan de este último tema insisten en la necesidad de cambiar las estructuras sociales creando una clase media empresaria o movilizándolo a la población campesina para que participe del mercado nacional.²⁴ Y, a su vez, esos esfuerzos se vinculan con la modificación de las estructuras industriales, de los procesos de planificación y toma de decisiones y de los métodos de ayuda internacional bilateral o multilateral. Estos son sólo algunos ejemplos de los complejos y correlativos aspectos de la estrategia del desarrollo local, regional y nacional. Pero mi interés reside en los procesos de microcambio dirigidos a las poblaciones marginales de América Latina y destinados a lograr una distribución más equitativa del poder individual y colectivo a través del ingreso y la toma de decisiones. Por lo tanto, trataré en primer lugar las estrategias empleadas en los programas basados en la comunidad que implica la participación popular y la acción colectiva de los estratos inferiores (desde el punto de vista socioeconómico), en los que la dirección y el liderazgo provienen de dentro y de fuera de la población a la que se dirigen.

Según los intereses de que se sirvan, la participación popular en el proceso de desarrollo puede alentar diferentes propósitos. Desde el punto de vista de los que toman las decisiones políticas y económicas, la movilización de las masas puede significar la creación de nuevos mercados de consumidores, la superación de las diferencias étnicas y culturales o la pacificación de sectores potencialmente explosivos. Por otro lado, los ideólogos y los estrategas del cambio social pueden considerar esa participación masiva como una forma de modificar o promover el cambio estructural a favor de los mismos participantes. Vinculada con esta última posición está la que indica que un prerrequisito para el cambio social, o un aspecto paralelo a él, es la organización de las masas como fuerza política y económica. Otros consideran que las masas tienen la necesidad, fundamentalmente psicológica, de superar la enajenación y alentar un sentimiento de fuerza y autonomía, pertenencia y

²⁴ Joseph A. Schumpeter, *The Theory of Economic Development*, Nueva York, Oxford University Press, 1961. Edición en español: Joseph A. Schumpeter, *Teoría del desenvolvimiento económico. Una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*, traducción de Jesús Prados Arrarte, 3ª. Ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1963.

autovaloración. Estas y otras posiciones que apoyan la participación popular aparecen implícita y a veces explícitamente, en muchos de los programas de cambio microsocioal que se realizan en América Latina. Mientras algunos se plantean que el proceso de cambio será libre de objetivos, y en él los participantes determinarán sus propios fines y medios, otros son más dirigidos, y en ellos los de afuera actúan como intermediarios entre las masas y la sociedad global o como agentes de control que crean nuevas relaciones de dependencia.

La mayor parte de esos programas de participación popular, organizados fundamentalmente a nivel comunal o regional, implican el mejoramiento cognoscitivo, afectivo, físico y material de los participantes, mientras prosiguen sus habituales actividades son utópicos y se plantean objetivos, tangibles o intangibles, inalcanzables con los medios y métodos disponibles, otros tienen fines concretos que son manejables y factibles. Sobreviven muy pocos de los programas que buscan reformas radicales y en amplia escala del orden social; otros, más pequeños y que buscan cambios de menor importancia, evitan los enfrentamientos directos e intentan cierta apertura de las estructuras: éstos son, a veces, los únicos que pueden tener éxito. Aquí no suponemos que los programas de desarrollo basados en la participación de la comunidad son la única solución para la marginalidad de los pobres en Latinoamérica, pero sí que constituyen un mecanismo de respuesta a nivel de la comunidad local que, combinando con otras reformas estructurales más amplias, tiene cierta posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los participantes.

Aunque, por lo general, esos programas son iniciados por individuos que no pertenecen a la comunidad, los intereses de los participantes y sus características personales son variados. Pueden tener la misma religión origen étnico o lingüístico; pueden ser asalariados o productores o, simplemente, vivir en la misma zona o comunidad. Pueden tener los mismos intereses respecto a la educación, la ayuda material, el consumo, la producción o los derechos civiles. Desde el punto de vista organizativo pueden formar organizaciones comunales, de ayuda mutua, cooperativas, sindicatos, etc. Aunque algunas organizaciones son de nivel estatal o nacional, como las uniones comerciales o laborales, la mayoría parece ser de pequeña magnitud y, a lo sumo, incluyen una región o zona dentro de un estado o provincia. Sin embargo, esto no significa que los diversos programas no estén articulados con otras organizaciones estatales o nacionales. Como veremos en un capítulo posterior, muchas veces esa articulación institucional es más bien vertical que horizontal, puesto que los programas locales tratan de obtener reconocimiento social y político o ayuda financiera a nivel nacional o internacional. Esa falta de articulación horizontal se debe a la necesidad de fortalecer los vínculos verticales, puesto que la de a separar, más bien que a unir, los diversos programas. Esta característica de autonomía y aislamiento se advierte, sobre todo, entre los programas que tienen métodos y fines similares y se dirigen al mismo tipo de clientela o participantes.

Aunque la dirección de esos programas puede surgir internamente, de entre los mismos participantes, es más común que quienes los inicien, los orienten y los apoyen sean agencias o instituciones externas o personas de afuera. Aun cuando los gobiernos tienen cierta participación en ellos, la mayoría de las instituciones que los realizan son agencias privadas, sin fines de lucro, humanitarias o de orientación desarrollista, cuyos fondos provienen de agencias nacionales o internacionales afines, iglesias, filántropos, etc. Las agencias a nivel medio o los intermediarios coordinan un determinado programa con otras

agencias, buscan apoyo económico y político, aportan los recursos necesarios y se ocupan activamente de guiar —cuando no de dirigir— las actividades del programa. Aunque suele surgir de entre los participantes un liderazgo espontáneo interno, quienes desempeñan ese papel deben vincularse con los intermediarios para que el programa se oriente en las direcciones deseadas y conserve su fuerza colectiva y de organización.

Educación y cambio microsocioal

La educación, que consideramos como la difusión de actitudes, información y aptitudes tanto como el aprendizaje que se obtiene por la simple participación en los programas basados en la comunidad, es un componente fundamental de los esfuerzos de cambio microsocioal. La educación dirigida desde fuera y la autogenerada es el proceso por el cual las personas aprenden a funcionar en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz dentro de su medio. La importancia de la educación para los habitantes marginales de América Latina puede verse en su necesidad de aprender las normas que rigen el proceso social originado en los centros urbanos y descubrir cómo utilizarlas o modificarlas para sus propios fines. Más aún, el marginal debe adquirir aptitudes que lo vuelvan competitivo en el mercado, tanto a él mismo como a lo que produce y a los métodos por los cuales interacciona con otros. Debe considerarse a ese aprendizaje como un complemento y no como un sustituto de lo que el participante ya sabe por experiencia. Lo que se busca es desarrollar experiencias que lo capaciten a fin de adquirir la información y las aptitudes y problemas. Así, dentro de los esfuerzos educativos dirigidos, se trata de capacitar a los participantes para aprender nuevas formas de manejar su medio social y físico.

Tradicionalmente se ha descargado el peso de esta tarea y de muchos otros tipos de educación sobre la escuela. Por consiguiente, muchas veces se considera a la educación como sinónimo de escolaridad, en lugar de pensar en ella como en un proceso que dura toda la vida, en el cual el individuo está aprendiendo a enfrentar la vida a través de experiencias autodirigidas por otros. Por lo tanto, es probable que la educación como experiencia sea equiparada con el trabajo del maestro de escuela, cuya tarea es transmitir la herencia cultural desde la perspectiva de un determinado orden socioeconómico, político o religioso. Aunque la mayoría admitirá que la educación más importante y perdurable para la sobrevivencia se adquiere con la experiencia cotidiana fuera de las escuelas, muchas veces se piensa que la educación “importante” y “correcta” es la que se realiza en dicha institución. Por eso es común que se menosprecie a los que no tienen experiencia escolar, ya que carecen de diplomas o comprobantes que certifiquen que han cumplido legítimamente con las exigencias necesarias para ser considerados adultos y que están capacitados para participar en el mundo del trabajo y en la sociedad.

Ya sea que se considere a la educación como escolarización o como experiencia vital, el proceso y los fines nunca son neutrales. La familia, la iglesia y la nación, así como el propio medio natural, determinan la información, las aptitudes y los valores que se reciben. En tanto que en las sociedades más simples y aisladas esas alternativas son muy limitadas, en las más complejas e industrializadas son muy limitadas, en las más complejas e industrializadas hay mayores opciones. Sin embargo, la educación, institucionalizada o no, refleja por lo general un orden socioeconómico y político preexistente. Por lo tanto, la educación es pocas veces un agente de cambio; sí sirve, por lo común, para reforzar las

reglas asociadas a un determinado modo de vida. Cuando cambian las reglas, como con Castro en Cuba o Allende en Chile, la educación sigue las nuevas orientaciones y se utiliza para reforzar un orden social diferente.

Podría pensarse, hipotéticamente, que cuando la educación sale de las escuelas se aplica a micronivel conjuntamente con otras intervenciones socioeconómicas y tecnológicas, aumentará en cierta medida su capacidad para ser conductora del cambio social en lugar de andar a la zaga de éste. Así ocurre cuando el programa de educación no trata de desafiar el orden social sino que trabaja dentro de las reglas y métodos aceptados para mejorar al individuo y a la nación. Sin embargo, si un programa educativo o de microcambio un programa educativo o de microcambio social supera el cambio cuantitativo y adopta objetivos o métodos que parezcan amenazar los intereses creados dentro de la estructura social, debe ser tan pequeño que no atraiga la atención de los que pueden perder mucho si tiene éxito. Aunque esas limitaciones desalentarán al revolucionario utópico son, sin embargo, mucho menos severas que las que sufren la escuela. Ésta, por ser una burocracia, depende de un sistema de producción masiva en el cual quienes toman las decisiones que afectan su actuación son administradores cuyo interés es la eficiencia y el control. Para reclutar y selecciona maestros y estudiantes, definir la curricula, grados, diplomas, etc., se aplican en las escuelas criterios generales y no particularizados. La escuela se basa en una jerarquía meritocrática de niveles y prerrequisitos a la que recurre para legitimar su existencia como la institución educativa. Todo esto le deja poca flexibilidad para abordar el cambio social de las poblaciones marginales, cuyos miembros no puede habérselas con los procesos y objetivos de escuelas de orientación metropolitana y a menudo los rechaza por no ser pertinentes y carecer de importancia. Es por esta razón que hay tantos rechazados entre aquéllos que provienen de los niveles socioeconómicos inferiores mientras sólo unos pocos que pertenecen a los niveles superiores obtienen los beneficios de la educación secundaria y superior.

Debido a las limitaciones vinculadas con la institución escolar y a su tendencia a considerar a la educación como un fin en sí misma en lugar de un proceso que vincula al hombre con su medio, y debido también a las presiones sociales y a la limitación de los recursos financieros para perpetuar el modelo escolar, hay quienes han pensado que se debe superar la concepción de que la escuela es el único modo ampliamente aceptado de educación organizada. En la década de 1950 y gran parte de la siguiente, en el mundo educativo se pensó que la única forma de adelantarse al crecimiento de la población era multiplicar las escuelas. Se suponía entonces que la escuela era un medio importante para el cambio social y el proceso de desarrollo nacional. Aunque en este modelo de expansión escolar estaban implícitos los objetivos ocupacionales y nacionales, la fe en la educación escolar como panacea para el desarrollo económico y la construcción de la nación eclipsaba a todas las demás estrategias de servicio social para superar los males del subdesarrollo. Sin embargo, en los últimos años, los educadores y los científicos sociales fueron perdiendo sus ilusiones respecto a la capacidad de la escolaridad formal para lograr satisfactoriamente esos fines de largo alcance. Esa desilusión, quizá debida al hecho de haber sobrestimado la capacidad de la escuela respecto a los problemas que debía enfrentar, es la razón que explica fundamentalmente el actual interés por la educación alternativa y, en especial, por la educación no formal en las zonas de desarrollo.

Educación formal, no formal e informal.

Si bien algunos dirán que el impulso principal para la búsqueda de una educación alternativa provino de quienes consideraban que la escuela era ineficaz, ineficiente y muchas veces inadecuada para la gente a la que estaba dirigida, otros opinarán que se debió al hecho de que la población, debido a las extremas presiones financieras para su expansión. Otros, todavía, considerarán que, por su misma naturaleza, el sistema educativo originó su propia demanda al crear una jerarquía vertical mal adaptada a la orientación inherente de la escuela es la de favorecer a las poblaciones urbanas de clase media y alta, que, debido a que sus antecedentes socioculturales se combinan con las exigencias de las escuelas, consiguen mejores éxitos escolares. Puesto que hoy se piensa que se deben tratar de conseguir los objetivos del desarrollo aumentando la participación de las masas en el proceso mismo, ese *ethos* no igualitario que se refleja en las escuelas es de mal augurio respecto a su probable contribución para conseguir los objetivos de la igualdad de oportunidades.

Debido a que siempre se ha considerado que la educación es lo que se imparte en las escuelas, no se han comprendido bien las posibilidades que puede ofrecer una concepción más amplia de aquélla. Para buscar otras alternativas debemos comenzar por considerar a la educación como un continuo que va de la educación informal a la no formal y finalmente, a la formal. Coombs y Ahmed, que identifican a la educación con el aprendizaje, definen esos términos de esta manera: la educación informal es “el proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio”; la educación formal es “toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños”. La diferencia principal entre estos dos procesos consiste en que el deliberado énfasis en la instrucción y en el programa que existe en la educación no formal no está presente en la informal. Los mismos autores definen el tercer modo de aprendizaje, el formal, como “el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad”.²⁵

Paulston define los tres tipos de educación de manera semejante, aunque recurriendo a un modelo de círculos concéntricos. En el centro o núcleo del modelo ubica a la educación formal, en la segunda órbita a la no formal y en la tercera a la informal. Agrega, además, un cuarto tipo o educación internacional, que incluye las influencias exteriores al ámbito nacional. La definición de Paulston de la educación no formal sólo difiere de la de Coombs y Ahmed en el énfasis. Dice que la educación no formal “consiste en las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración relativa, que

²⁵ Phillip H. Coombs y Manzoor Ahmed. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education can Help*, Baltimore, Md. John Hopkins University Press 1974:8 Edición en español: Philip H. Coombs y Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural; el aporte de la educación no formal*. Madrid, Tecnos, 1975.

ofrecen agencias que buscan cambios de conducta concretos en poblaciones bastante diferenciadas”.²⁶

La definición de Cole Brembeck es similar, aunque algo más amplia. Para él, la educación no formal “se refiere a las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado (...) para educar con vistas a *ciertos fines específicos* con el respaldo de *una persona, grupo u organización identificable*.”²⁷

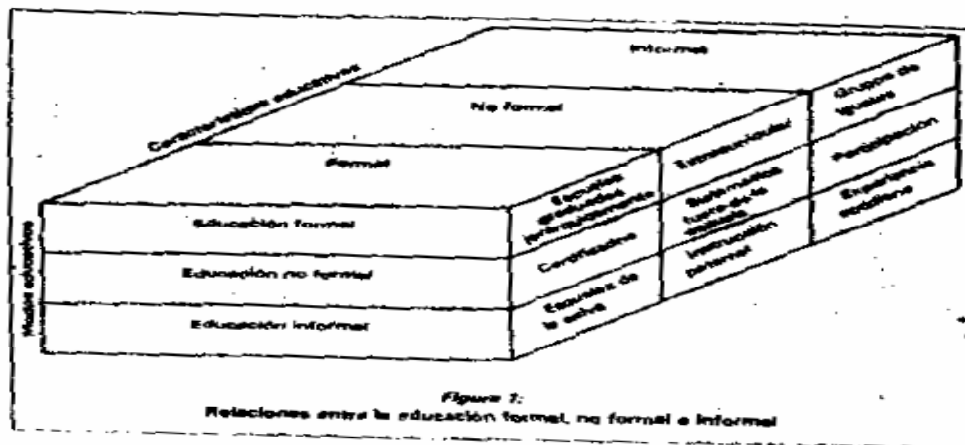
En la práctica, el aprendizaje informal, no formal y formal serían más bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas. Por ejemplo, es habitual que en los programas de microcambio social se hable de la educación no formal o de los procesos de instrucción fuera de la escuela como del modo educativo usual. Aunque en esos casos la educación no formal puede ser el modo predominante, también debemos tener en cuenta el aprendizaje informal que se realiza por la simple participación en los programas de cambio social. De modo que el objetivo es incorporar el mayor número de modos de educación posible dentro del proceso de cambio. Por ejemplo, en un programa de cambio microsocioal cuya finalidad es organizar cooperativas de consumidores o productores, el modo de educación no formal se limita, por lo general, al proceso de ayuda técnica, al papel del agente de cambio o a los productos instructivos utilizados para conseguir nuevas conductas entre los participantes. Por lo tanto, la atención se concentra en la instrucción necesaria para conseguir la cooperación de los participantes y en la administración y organización de la cooperativa. Sin embargo, siguiendo el proceso instructivo o de educación no formal, los participantes actúan en la cooperativa aprendiendo unos de otros, así como por prueba y error asociada a la simple participación. Podemos decir que este último modo es una característica informal de la educación no formal o lo que proviene de la experiencia cotidiana. Si conjuntamente con la instrucción deliberada para la administración de una cooperativa hay diplomas, se puede decir que ese proceso es una característica formal de un modo educativo predominantemente no formal. Así, cuando consideramos a la educación como un componente de los programas de cambio microsocioal, debemos reconocer que existen modos predominantes y secundarios y que esos procesos pueden tener la misma importancia para alcanzar los objetivos propuestos.

La FIGURA 1 trata de reproducir la educación formal, no formal e informal como modos predominantes de educación en lugar de entidades separadas. Por ejemplo, respecto al modo formal de educación, podemos tomar las características formales de la educación formal y llegar a la definición de la escuela expuesta por Coombs y Ahmed. Las implicaciones no formales de la educación formal pueden ser las actividades extracurriculares, puesto que las implicaciones informales pueden ser las actividades extracurriculares, puesto que las implicaciones informales pueden ser procesos por grupos de iguales. Dentro del modo de educación no formal, las características formales pueden llevar al otorgamiento de premios o certificados; las características no formales a la definición de fuera-de-la-casa de Coombs y Ahmed, y las características informales de la

²⁶ Rolland Paulston. *Nonformal Education, an Annotated International Bibliography*, Nueva York, Praeger Publisher 1972:IX.

²⁷ Cole Brembeck, “Introduction”, en Cole Brembeck and Timothy J. Thompson, recop., *New Strategies for Educational Development*, Lexington, Ma. Lexington Books, 1973, p. XVI.

educación no formal a la participación institucional. Finalmente, dentro del modo de educación informal pueden existir características formales vinculadas con ciertos ritos de pasaje como en las escuelas de la selva de las sociedades simples, características no formales asociadas con una deliberada educación paterna y características informales de la educación informal que nos llevan a la definición de educación informal de Coombs y Ahmed.



Cuando tratamos de ampliar la concepción de la educación, nuestra finalidad implícita es capacitar a los planificadores para utilizar adecuadamente los modos primarios y secundarios sin atarse a un modo como si fuera una entidad separada. Quisiéramos que la FIGURA 1 fuera una herramienta heurística y no un mecanismo para categorizar todo el fenómeno educativo. Por lo tanto, su objetivo es mostrar las interrelaciones entre los modos e informarnos sobre las posibilidades propias de cada uno.

Aunque está muy en boga dar importancia al modo de educación no formal, (como veremos en los capítulos siguientes), las actividades de cambio social a las que éste se dirige muchas veces abarcan también la educación formal y la no formal. La mayoría de esos programas tienen detrás una larga tradición histórica en sus intentos de proporcionar educación a jóvenes y adultos para quienes la educación formal o resultó adecuada o fue inalcanzable. Esos programas incluyen la extensión agrícola, el desarrollo de la comunidad, la concientización, la capacitación técnico-vocacional, la alfabetización y la educación básica, la salud y la planificación familiar, las cooperativas de consumidores y productores, etc. A veces, la educación no formal es el principal mecanismo para introducir el cambio y sus intervenciones pueden completarse con emisiones de radio, periódicos locales o pláticas para lograr la concientización. Por lo general, se trata de programas aislados que no forman parte de un proyecto más integrado, en el cual la educación desempeñaría un papel de componente, no de agente exclusivo. Cuando la educación no formal está integrada con otros componentes, aparecen habitualmente otras intervenciones adicionales como el crédito, la tecnología, las actividades organizativas, la comercialización, etcétera.

Callaway²⁸ nos ayuda a captar la naturaleza general de los esfuerzos de educación no formal delineando algunas de sus características comunes. Dice que, por lo general, los programas de educación no formal 1) sirven de complemento a la educación formal; 2) tienen diferente organización, distintos patrocinadores y diversos métodos de instrucción; 3) son voluntarios y están destinados a personas de edades, orígenes e intereses diversos; 4) no culminan con la entrega de credenciales o diplomas; 5) se realizan donde la clientela vive y trabaja y 6) su ritmo, su duración y su finalidad son flexibles y adaptables. Del mismo modo, las publicaciones sobre la educación no formal indican que con frecuencia a esos programas les faltan: 1) Recursos para llevar a cabo lo que se proponen y admitir a toso lo que tratan de inscribirse en ellos; 2) organización y colaboración, lo que provoca duplicación de esfuerzos; 3) evaluación de los resultados efectivos; 4) incentivos para que los participantes completen los programas (por ejemplo, plazas de trabajo); y 5) comprensión del proceso de cambio social para desarrollar una estrategia que logre efectivamente los resultados propuestos. Aunque muchas veces esas limitaciones explican los problemas propios de la educación no formal en el contexto del cambio social, debe analizarse la naturaleza del programa a través de los supuestos ideológicos subyacentes en las explicaciones del subdesarrollo. Entonces, debemos volver a la primera discusión sobre dependencia y privación para comprender cómo esas posiciones influyen sobre el proceso de cambio. Llamaré liberación a los esfuerzos programáticos de los teóricos de la dependencia, y desarrollo a los de los teóricos de la privación.

Dependencia-liberación y privación-desarrollo. Implicaciones programáticas.

Uno de los primeros liberacionistas de América Latina que enunció eficazmente la necesidad de una educación alternativa fue Ivan Illich.²⁹ Decía que si la escolaridad universal es imposible para los países en desarrollo, y si se admite que la educación es el único canal legítimo para lograr la participación en la sociedad, las escuelas están destinadas a dar privilegios a unos pocos a costa de la mayoría. Tienden a producir un sistema educativo de casta, dividiendo a la sociedad en dos clases distintas: una compuesta por los que tienen diplomas y la otra por los que no los tienen. Pero, según Illich, esos diplomas no reflejan las aptitudes reales para desempeñar una función determinada, aunque sí demuestran la pertenencia de los que los poseen a la élite de la sociedad. Illich considera que se puede poner a disposición de quienes quieran realizar la experiencia, alternativas educativas de forma no burocrática ni institucionalizada, abriendo bibliotecas, museos, laboratorios, industrias, etc. Aspira también a estimular a las personas con intereses comunes a formar grupos *ad hoc* para realizar intercambio verbal y estudios en locales adecuados.

²⁸ Archibald Callaway, "Frontiers of Out-to-School Education", en Cole Brembeck y Timothy J. Thompson, recop., *New Strategies for Educational Development*, Lexington, Ma., Lexington Books, 1973.

²⁹ Ivan Illich, "The Futility of Schooling in Latin America", *Saturday Review* 20 de abril de 1968, p. 57. Del mismo autor, *Deschooling Society*, Nueva York Harper and Row, 1970. Edición en español: Ivan Illich, *La sociedad desecolarizada*. Barcelona, Barral, 1974. Editorial Nueva Imagen ha publicado de Ivan Illich y otros *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 2, ed., 1978.

Reimer³⁰, un colega de Illich en el Centro de Documentación Intercultural de Cuernavaca, México, cree que las escuelas, al incorporar y transmitir una determinada ideología, se han convertido en una “iglesia universal” de la sociedad tecnológica. Señala también que las escuelas realizan ese reforzamiento de una “sociedad tecnológica cerrada” en cuatro formas diferentes y relacionadas entre sí: primero, actúan como niñeras o instituciones de custodia que, así, prolongan los papeles infantiles; segundo, adaptan a los jóvenes de una nación a la estructura social y, por ende, refuerzan la meritocrática; tercero, adoctrinan al joven para que acepte la conformidad, la jerarquía social y la ideología política y económica tradicional, y cuarto, desarrollan capacidades y conocimientos para tener éxito siguiendo un criterio tecnológico y su correspondiente ideología. Tanto Illich como Reimer consideran que frecuentemente esas cuatro funciones entrar en conflicto, lo que vulva a la escuela amarga e ineficiente. Ellos se pronuncian por un cambio de ideología, y, por lo tanto, por un cambio de sociedad; un cambio que exige nuevos modos de educación.

Aunque hay quienes consideran que las posiciones de Illich y Reimer amenazan la institución educativa y se erigen en defensores de las escuelas formales, otros parecen considerar que esos enfoques radicales de la educación son un catalizador para la introspección. Muchos, inclusive, comprendían que Illich y Reimer se oponían fundamentalmente a la estructura clasista de las sociedades menos desarrolladas acepten los sistemas de valores occidentales. En síntesis, muchos consideraron que Illich y Reimer abogaban por una sociedad centrada en la persona y más igualitaria, en la cual la educación se convertiría en un instrumento para la “convivencia”. Esa posición implicaba preconizar sociedades futuras alternativas, junto con procesos educativos también alternativos. Como observó Denis Goulet³¹ en el mismo período, la finalidad de los programas de cambio social sería la liberación, como proceso y como objetivo. La liberación trata de capacitar al hombre para superar la dominación y la vulnerabilidad. No valorará necesariamente los resultados en función de los ingresos y beneficios materiales ganados sino por los procesos realizados. La liberación se relaciona con una distribución más equitativa del poder de decisión, que lleva a controlar el proceso de cambio en lugar de adaptarse a él.

Aunque los argumentos de los liberacionistas sean o no convincentes, han tenido considerable influencia tanto a nivel popular como a nivel de los que toman las decisiones políticas en América Latina. Sin embargo, las implicaciones educativas de esa posición son todavía bastante confusas. Aunque los nombres de Illich y Reimer se vinculan con algunas de las orientaciones no definen qué forma deben tener los programas educativos en condiciones de dependencia.

Creo que la respuesta más pura y estructurada ofrecida por un educador es la del brasileño Paulo Freire. En una palabra, Freire ofrece una respuesta humanística, supuestamente no manipuladora, en la que se considera al campesino como sujeto y no como objeto de la realidad. Indica que la transformación de la sociedad y de su estructura social debe basarse sobre la reflexión y la acción de personas que optan por la humanización del hombre. El

³⁰ Everett Reimer, *School is Dead; Alternatives in Education*, Nueva York, Doubleday Inc., 1971. Edición en español; Everett Reimer, *La escuela ha muerto. Alternativas en material de educación*, Barcelona, Barral, 1973.

³¹ Denis Goulet, op. cit., 1971.

educador, o agente de cambio de este proceso, debe conocer la realidad y no puede proclamarse neutral. Sin embargo, al mismo tiempo, no puede imponer a los demás su propia opción, lo que sería una manipulación que inevitablemente llevaría a la deshumanización del hombre. Por lo tanto, Freire responde a la dependencia con la *concientización*, cuyo resultado es que las personas conocen su realidad, la reflejan y la critican y optan por cambiarla siguiendo principios humanísticos.

Hoy, en América Latina, es común que el término concientización aparezca como una premisa básica subyacente en los programas de cambio social de las agencias privadas y públicas. Muchas de las reformas educativas o de los últimos años han incorporado algunos aspectos de la concientización a sus actividades fuera de la escuela y de extensión, y aunque se han atribuido a ese término orientaciones programáticas diferentes de las que pensaba Freire —que muchas veces sólo conservan el objetivo de lograr una población campesina más consciente de su realidad— también hay muchos comprometidos con los mismos principios básicos.

Aunque la concientización, o respuesta de la liberación, adopta formas diversas, por lo general el proceso implica un diálogo grupal entre los campesinos y un grupo coordinador, y entre ellos mismos. Freire delineó el diálogo sobre la realidad personal recurriendo a fotografías o dibujos que reproducían el ambiente de los participantes. Aplicó el mismo método para la alfabetización, así, las personas enfrentadas a una representación gráfica de su realidad, aprenderían a leer y escribir las palabras que ellos mismos usaban para describir esa realidad. Después de publicarse la obra de Freire, a comienzos de la década de 1960, surgieron otras variantes y aplicaciones de la concientización. Una de ellas, conocida hasta hace poco como el enfoque del “lenguaje total” y que ahora se conoce como la “pedagogía de la comunicación” partió de la premisa de la confrontación con la realidad, pero amplió el proceso para incluir objetos formados de los medios de comunicación masiva. En otras palabras en lugar de utilizar representaciones simbólicas del propio ambiente, este enfoque utiliza como objetos a todos los fenómenos transmitidos por los medios de comunicación. Entonces la praxis o dimensión de la acción que sigue al diálogo y la reflexión sobre el objeto, puede adoptar la forma del arte, la música, la danza, la expresión oral y escrita, etcétera.

En América Latina, los educadores católicos fueron la vanguardia de la pedagogía del programa de la comunicación, y ellos lo aplicaron dentro y fuera de las instituciones de educación formal. Otro ejemplo pragmático de la extensión de la concientización fue utilizado comúnmente en Ecuador por la Universidad de Massachussets con apoyo de la AID (Agencia Internacional para el Desarrollo). Este programa se organizó tomando como base los juegos, como el monopolio en el cual las personas simulan las condiciones de su vida. Por lo tanto, se espera de él que aumente el conocimiento de la gente sobre las limitaciones legales, políticas y culturales que actúan en su medio

Aún cabe señalar un ejemplo final de las respuestas que da al subdesarrollo la educación de tipo liberacionista. Conocida como “animación rural”, esta respuesta se inauguró en Senegal y apareció recientemente en América Central. Una vez más, se trata de diálogo y reflexión, aunque adopta formas algo diferentes. Se invita a los representantes de la aldea a participar en reuniones que duran tres o cuatro días en las cuales expresan verbalmente sus

necesidades e intereses, junto con un grupo de personas al que se llama equipo de animación. Por lo general, se tratan temas tales como los impuestos, la política, el cambio, etc. Para orientar los temas se usan la representación, el sociodrama y otras formas de actividades participatorias. Después de la reunión, los delegados vuelven a sus aldeas para discutir temas semejantes. El proceso es abierto y muy participatorio y atribuye gran importancia a la toma de decisiones y a la acción del grupo. La idea básica es capacitar a los campesinos para que formulen sus propias necesidades (Ryckmus).³² Aunque la animación rural puede usarse como paso preliminar a fin de que una aldea se organice para realizar actividades del tipo de desarrollo comunitario, no debe orientársela en una dirección determinada.

Desde mi punto de vista, la lección principal que puede aprenderse de esos programas es la forma en que los educadores conciben y tratan a los participantes. Los liberacionistas — como antes que ellos los filósofos de la educación— demostraron que nuestros métodos pedagógicos implicaban básicamente una relación vertical en la que los maestros dominaban y los estudiantes los seguían pasivamente. Hemos supuesto que la gente es como recipientes vacíos que esperan ser llenados con la información que nosotros creemos que deben conocer. Los misioneros, los que trabajan en el desarrollo de la comunidad y los agentes de extensión son tan culpables de fomentar esos enfoques “bancarios” del proceso educativo como los maestros de la escuela.

El problema que se me plantea con la mayoría de estos programas de orientación liberacionista es que tienen una confianza casi absoluta en que la gente tomará la iniciativa por sí misma o con sus colegas concientizados. Parecen suponer que a partir de que una persona conozca su realidad en su propio beneficio. Yo diría que es tan probable que se sienta frustrada como que inicie la acción. Puede estar psicológicamente preparada para una revolución inminente, pero, mientras tanto, no se le han hecho conocer los canales alternativos a los cuales puede dirigir su energía. Aparentemente, en América Latina ahora se procura superar algunas de esas críticas incorporando, junto con la concientización, más objetivos socioeconómicos. Por ejemplo, se están incluyendo en los esfuerzos de la corriente liberacionista la creación de organizaciones sociales autodirigidas, como las cooperativas y las industrias administradas por los obreros. Aparentemente, se trata de lograr un estado de tipo socialista ensamblando la producción económicas latinoamericanas hacen muy difícil el logro de ese objetivo. No obstante, el dilema del enfoque liberacionista es mantener al movimiento al margen de las prácticas políticas y económicas internacionales, mientras se fomentan las oportunidades de participación que mejoran las condiciones de vida de la población marginal. Sostenidos por fuerzas de orientación anticapitalista y anticonsumista, esos esfuerzos son extraños al ambiente sociopolítico latinoamericano. Esto no quiere decir que no haya expresiones de mucha empatía por las explicaciones y soluciones de la dependencia liberación; por el contrario, se sugiere que al utilizar estos enfoques a micronivel para modificar toda la composición de la sociedad es probable que no tengan mayor efecto, a menos que se realicen cambios coticomitantes al nivel nacional, por no decir internacional.

³² Jean Pierre Ryckmus, “Rural animation: Its Methods and Potencial”, *Convergent*, 4:1 (1971), 14-19.

Esto me lleva a los desarrollistas y sus opciones, más orientadas hacia el cambio social. Aunque éstos puedan no poner reparos a los programas de concientización de los liberacionistas, probablemente insistirán en la necesidad de tener más en cuenta el mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes en lo que se refiere a salud, ingreso y toma de decisiones dentro de la estructura capitalista. Aunque el diálogo y el conocimiento de la realidad pueden formar parte del progreso que lleve a esos fines, quizá los desarrollistas consideren que las limitaciones son mucho más complejas que lo que admiten muchos partidarios de la tesis de la liberación. Ellos las ven manifestarse como la falta de oportunidades que sufren los marginados dentro de la estructura social global, su carencia de tecnología y su falta de oportunidades que sufren los marginados dentro de la estructura social global, su carencia de tecnología y su falta de información y motivación. Este supuesto de carencia o falta de objetos y características materiales e inmateriales en el medio en el que viven los habitantes marginales, lleva a los desarrollistas a intervenir con la tecnología, el capital, la organización, la educación, etcétera.

Aunque veremos con más detalles en los capítulos siguientes esas intervenciones destinadas a superar la marginalidad del estilo de vida de la población, quiero referirme a ellas muy brevemente, para demostrar cómo las tres orientaciones del desarrollo que se mencionan como estructura social, tecnología e información y motivación pueden usarse para enfrentar entre sí a los partidarios del desarrollo y a los de la liberación.

Primero me referiré al concepto sobre la estructura social. Es evidente que los campesinos y los pobres de las ciudades, cuando tratan de producir algo o de convertirse en asalariados, dependen de las relaciones que tienen con muchos otros. Tanto los teóricos de la privación como los de la dependencia en general admiten que esa gente está condicionada no sólo por las decisiones de las élites locales, nacionales e internacionales, sino también por las reglas y normas vinculadas con las instituciones políticas y económicas metropolitanas. Por ejemplo, respecto al área rural, la concepción sobre la estructura social puede manifestarse en los programas de desarrollo a través de proyectos que preconizan la eliminación de los intermediarios que manejan los molinos, poseen los camiones y dan los créditos. Esos intermediarios se apropian de las ganancias de los campesinos y los mantienen en un estado de dependencia económica.

Este enfoque sobre la estructura social también buscaría formas de organización alternativas, como las cooperativas y las empresas comunitarias, como las cooperativas y las empresas comunitarias, pues se supone que existe una fuerza en el número y en el volumen y que los campesinos deben unirse para multiplicar su capacidad de realizar por sí mismos sus transacciones comerciales y aumentar así su poder y sus ganancias. Una de las principales diferencias socioestructurales entre los partidarios de la tesis de la liberación y los desarrollistas parecen consistir en la autonomía que atribuye a la comunidad para corregir esas condiciones de dependencia. Para los partidarios del desarrollo significa una participación más efectiva en el mercado capitalista nacional e internacional, mientras para los liberacionistas significa el establecimiento de un sistema de consumo y producción autosuficiente, al margen de las influencias capitalistas.

El segundo concepto del proyecto desarrollista —tal como yo lo veo— se relaciona con la tecnología. Aquí incluiría no sólo lo que es obvio, es decir las materias primas para

producir algo y la capacidad y las herramientas para realizar el proceso sino también el crédito que permite a alguien iniciar y expandir su actividad. Por ejemplo, el típico proyecto de ayuda agrícola tiende a proveer al productor rural los suministros, el equipo y la capacidad tecnológica, y la función que se atribuye al banco de desarrollo local o a fondo rotativo de crédito es financiar los riesgos de ese productor. En esto, una de las diferencias entre liberacionistas y desarrollistas es, por ejemplo, que los primeros preconizan el uso intensivo de la mano de obra, en contraposición abierta con los segundos, que apoyan la tecnología de uso intensivo de capital.

El tercer concepto de los desarrollistas tiene que ver con la motivación y la información. Respecto a la motivación, muchos planificadores de los proyectos de desarrollo parten del supuesto en que los campesinos o están motivados, son fatalistas y tradicionalistas y que se deben cambiar sus actitudes frente al trabajo y la vida para que acepten las innovaciones y opten por alternativas más beneficiadas para sí mismos y para la economía nacional. Y, recíprocamente, pueden considerar que el problema básico es el de la ignorancia, por lo cual se requiere un programa de alfabetización o de educación para adultos. Por el otro lado, los liberacionistas rechazan esos enfoques bancarios de la educación y se merman más por la técnica de concientización basada sobre un mayor respecto por el individuo y por sus conocimientos y actitudes.

Como veremos en los capítulos finales, puede decirse que la historia de los procesos de cambio microsociales en América Latina parecería girar alrededor de los programas que siguen por lo menos uno de los canales de intervención. La mayoría de tales proyectos justifican ampliamente la insatisfacción expresada por los liberacionistas, debido a que dichos proyectos expresan los intentos de orientación desarrollistas de integrar al habitante marginal a las instituciones políticas y económicas nacionales. En lugar de recurrir al diálogo y a la reflexión para proveer experiencias que permitan a los campesinos y a los pobres de las ciudades hacer un diagnóstico de su realidad y actuar sobre ella según su propia iniciativa, los desarrollistas modelan la conducta de los participantes sobre lo que ellos creen que son los objetivos más adecuados para los marginales y para la nación. Evidentemente, los desarrollistas llevan la voz cantante en lo que se refiere al número de programas y a la legitimidad financiera y política con la que cuentan. Sin embargo, muchos de ellos se han encontrado frente a un dilema, debido tanto a que sus esfuerzos anteriores no han tenido ningún éxito como la posición crítica adoptada por los liberacionistas. Muchos resistieron las presiones de éstos, pero otros empezaron a usar la jerga de los teóricos de la dependencia para explicar sus propios programas. Estos desarrollistas dicen que quieren evitar el paternalismo de sus actividades respecto a los participantes y buscan compromisos económicos con sus críticos liberacionistas.

Me pregunto si alguna vez los desarrollistas y los liberacionistas llegarán a ser buenos socios en el proceso de cambio social. Básicamente, sus raíces ideológicas derivan de las explicaciones polarizadas del subdesarrollo a las que ya antes llamamos dependencia y privación. Históricamente, los liberacionistas desarrollaron su teoría como un rechazo del progreso y los objetivos de cambio social planteados por los desarrollistas, a los que consideran manipulados desde la cúspide de la estructura social, tanto dentro como fuera de América Latina. Así pienso que es muy difícil que los liberacionistas aprendan nada de los desarrollistas, puesto que ellos mismos han calibrado las alternativas y elegido un curso que

es, generalmente aunque no por completo, la antítesis del enfoque del desarrollo. Sin embargo, como ya he dicho, los desarrollistas pueden tener mucho que aprender de los liberacionistas. Por ejemplo, éstos les han recordado —cuando no se lo han enseñado— que deben prestar atención a la autonomía y la participación popular de la población en la que actúan; que deben tener en cuenta la importancia de las estructuras sociales, económicas y políticas y poner en tela de juicio la orientación capitalista de muchos programas que, inevitablemente, aumentan la dependencia del hombre en lugar de liberarlo de esa limitación. Además, los liberacionistas han creado varios enfoques para el proceso grupal, que, como técnica, pueden aplicarse a algunos programas de orientación desarrollista. Así, es probable que la embestida de los liberacionistas, más unidimensional desde el punto de vista afectivo y estructural, continúe influyendo, por lo menos, sobre algunos de los desarrollistas más eclécticos, cuando éstos traten de alcanzar determinados resultados cuantitativos, como la producción y el ingreso. Esto no quiere decir, sin embargo, que los liberacionistas se proponen complementar el proceso y los objetivos de los otros; es evidente que están tratando de crear una alternativa basada sobre un punto de vista ideológico distinto.

Aunque ambas explicaciones y enfoques de los programas de cambio social constituyen una armazón básica para comprender las motivaciones de los actuales esfuerzos de cambio en América Latina, mi interés reside en las estrategias utilizadas para lograr el cambio social. En este caso, llamo estrategia a los supuestos, planes y métodos para movilizar los recursos que se utilizan en pro de conseguir los fines y objetivos propuestos. Dentro de los argumentos de las teorías de la privación – desarrollo y de la dependencia – liberación, podemos encontrar algunas de las bases ideológicas sobre las que se asientan esos programas. Al mismo tiempo, sin embargo, no son muy explícitas respecto a los supuestos sobre los cuales desarrollan sus estrategias de cambio social. Para obtener esa información debemos volvernos a la teoría del cambio social y evaluar su relación con la educación en general. Esa exposición, que realizaremos en el próximo capítulo, nos brindará los mecanismos integradores para evaluar los esfuerzos programáticos fuera de la escuela que se realizaron y se están realizando en América Latina y que describiremos en los capítulos III a VI.

Resumen

Este capítulo comienza señalando la diversidad de América Latina como región biofísica y cultural y los dilemas que la mayoría de los países que la integran enfrentan en su política social. Así, por lo que respecta al crecimiento de la población, la expansión de la escuela formal, la prestación de servicios de salubridad, la generación de empleos y una distribución más equitativa del poder a través del ingreso y la toma de decisiones, se indica que, como una región del mundo, América Latina enfrenta muchos problemas sociales similares, a los cuales debe prestarse una atención permanente. Por lo tanto, se explica con brevedad la existencia de zonas relativamente subdesarrolladas dentro del área global, a través de dos posiciones contrapuestas a las que designamos como dependencia y privación. Aunque se considera que ninguna de las posiciones teóricas es totalmente válida para explicar los problemas sociales de América Latina, se dice que ambas proveen un fundamento ideológico del que derivan sus estrategias básicas muchos

programas de cambio social. Dada la marginalidad de gran parte de la población latinoamericana —desde el punto de vista de la participación en las instituciones y en la distribución de los recursos nacionales— la exposición destaca la necesidad de una mayor coordinación de los esfuerzos de cambio social a nivel de la comunidad. Se indican las características de esos programas de participación popular y se examina el papel de los procesos educativos en ellos. El capítulo concluye con una discusión sobre las tendencias de los programas de cambio social y de educación no formal desde el punto de vista de las teorías que explican el subdesarrollo por la dependencia o por la privación. Se dice que esas bases ideológicas permiten comprender las motivaciones subyacentes en esos programas, pero que no articulan los supuestos que existen en las estrategias de cambio que se han adoptado.

RICO, Vercher Manuel. “Actividades Extraescolares, educación no formal y currículum paralelo”, 9-25. En trabajo Autónomo del escolar y currículum paralelo, orientaciones prácticas. Aula XXI Santillana Madrid, España

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, EDUCACIÓN NO FORMAL Y CURRÍCULUM PARALELO

Evidencias

Partimos en este capítulo introductorio de la descripción de algunas evidencias de la realidad escolar.

La primera es la *incapacidad de la institución educativa* para atender *todas las solicitudes* de la sociedad en cuanto a la preparación de su clientela escolar. Cada cierto tiempo, y cada vez con más premura desde una demanda a la siguiente, el individuo en formación debe adquirir destrezas nuevas, debe poseer unos nuevos conocimientos, debe estar preparado para algo nuevo, distinto, revistiendo este hecho el carácter de una necesidad social, profesional o ciudadana ineludible. Y la institución educativa se cree en la obligación de atender esa demanda, ya sea con un programa de educación sanitaria, de educación vial, de educación sexual, de tecnología informática, de educación para el ocio, o para la paz, o de educación medioambiental, o de dominio de idiomas extranjeros, de bricolaje, o de economía doméstica.

La segunda evidencia es la *identificación, errónea, de escuela con educación*. Se entiende que la educación sólo se da, o se puede dar (o se debe dar), en la escuela, en la institución escolar docente-discente, y a cargo de profesionistas debidamente titulados. Ahí es donde se conceden los grados, los títulos, porque ahí están los programas oficiales y los profesionales de la docencia. «Fuera de la escuela, todo lo más que hay es educación difusa, inintencionada, esporádica, casual.» La pedagogía, la ciencia de la educación, fija en consecuencia su interés exclusivo en la institución educativa. Así se dice, así se piensa y así se escribe, más o menos.

La tercera evidencia es la *preocupación*, la casi obsesión, de «estar al día», *para que ninguna nueva demanda quede sin atenderse en el centro escolar*, ya sea escuela elemental, centro de nivel secundario o universidad. «Nada nuevo es —debe ser— ajeno al currículum escolar.»

Estas tres evidencias —y hay más— serían suficientes para justificar la presencia de un *currículum paralelo* a la escuela, al centro docente, como una nueva formalización más amplia y concreta, por una parte, de las hasta ahora llamadas actividades *extraescolares* y, por otra, de los programas, contenidos y opciones del extenso ámbito de la *educación no formal*. Este currículum, que puede generarse y que en cualquier caso se desarrolla fuera de la institución educativa, debe tener su propia vida, su propia metodología, sus propios educadores y, en ocasiones, sus propios alumnos. Y vendría a responder en parte al siguiente hecho: ¿Por qué la institución escolar no puede reclamar en exclusiva la atención de todas las demandas sociales y profesionales de innovación, actualización o preparación de los individuos en periodo formativo?

Limitaciones de la institución escolar

Torsten Husen³³ emite un juicio radical al afirmar que «las reformas limitadas a las escuelas están destinadas a tener un alcance limitado, puesto que muchos de sus problemas tienen sus raíces en la sociedad en general..., los remiendos con reformas basadas en el aula no serán de gran utilidad.» Este acercamiento crítico a la institución escolar nos permite desmenuzar los componentes de esta institución.

En primer lugar, debe recordarse que el centro docente-discente trabaja siempre sobre *programas cerrados*, que han sido objeto previamente de complejos estudios a cargo de comisiones que tratan de actualizar contenidos, los cuales comienzan a envejecer el mismo día de su edición-publicación. Variar estos programas modificarlos o sustituirlos, no es posible hasta una nueva revisión del currículum por parte de la administración educativa.

Y hasta ese nuevo tiempo de revisión, las probables nuevas alteraciones del currículum quedan en manos de los profesores, individualmente o en equipo.

Pero para cualquier modificación, los profesores dependen de la estructura organizativa o, mejor dicho, de la burocracia administrativa-docente. Un cambio, una alteración o sustitución del currículum («formas nuevas»), van a exigir material nuevo, conocimiento de técnicas nuevas, personas nuevas, cambios de horarios y distribución distinta del tiempo escolar, todo lo cual tropieza con unos procedimientos, plazos, normas y autoridades no fáciles de resolver y gestionar con la oportunidad y diligencia precisas.

Ante esta situación, y la demanda no satisfecha por la institución docente tradicional, surgen las llamadas *agencias culturales* y el denominado *currículum abierto*, en una línea de educación no formal, o, más claramente dicho, de *educación fuera de la escuela*, superada —por la vía de los hechos— la anacrónica apropiación en exclusiva de

³³ Citado por Philip H. Coombs en la I Semana Monográfica sobre *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura*. Fundación Santillana, Madrid diciembre, 1986.

«enseñanza igual a escuela» y, comprobado, desde siempre, que también se produce enseñanza y hasta educación extramuros del recinto escolar. «La mayoría de la gente adquiere buena parte de sus conocimientos fuera de la escuela», afirmaba Illich. La escuela debe renunciar a ser el único recurso de formación-instrucción de los ciudadanos en fase de aprendizaje.

Es en este contexto donde aparecen los nuevos conceptos de currículum integrado y currículum abierto, así como los de educación informal, educación difusa, educación funcional y educación extraescolar.

Con toda esta flora pedagógica no queda disminuida la escuela. Como dice Trilla, «la escuela ocupa sólo un sector del universo educativo. La escuela es uno de los canales educativos».

Los nuevos currícula enumerados poseen algo en común: tienen en cuenta situaciones, intereses y diferencias individuales; responden a demandas éticas o utilitarias de la sociedad, del mundo laboral; son sensibles al cambio tecnológico.

Los nuevos tipos de educación, también relacionados anteriormente, pueden quedar englobados en la definición de «educación informal» que propone la UNESCO en su *Thesaurus*: «actividades o programas organizados fuera del sistema escolar, si bien dirigidos hacia el logro de objetivos educacionales definidos».

Los currícula y «las educaciones»nuevos tienen unos rasgos comunes: su carácter no escolar (fuera de la institución tradicional, tutelada por padres o por el Estado) y su ubicación al margen del sistema educativo y jerarquizado.

Pero debemos añadir de manera inmediata que se trata de unos contenidos muy definidos y de unos objetivos igualmente previstos y planificados en su estrategia. Es decir, no es *menos currículum o menos educación*, sino *diferente currículum, diferente educación*.

Características de los nuevos currícula

Quizá un análisis de sus características pueda ayudarnos a encontrar su lugar en el universo educativo.

En primer lugar, son acciones y contenidos *complementarios*. Descartan, desde el principio, ser «el currículum» y/o «la educación». Nacen para satisfacer una determinada demanda, una necesidad, y *sólo ésa*. Se trata, por tanto, en cada caso de una educación sanitaria, o una educación medioambiental, o educación de adultos o cualquier aspecto de la tecnología (audiovisual, electrónica, informática, empresarial), pero no pretenden sustituir, alterar o reemplazar a otro currículum, a otra educación. Son parte de un todo. No persiguen entrar en competencia con la institución o el currículum cerrado. Ofrecen una solución específica para un programa concreto.

En segundo, la versatilidad. Su capacidad de adaptarse a situaciones distintas, a personas y a colectivos diferentes. Su bagaje de elementos fijos es ligero e incluso éstos pueden adoptar diversas formas, según las características del demandante. Y así, el programa de

educación medioambiental se adapta a los colectivos de países en vías de desarrollo con públicos iletrados, y también al ciudadano europeo de las grandes urbes, sofisticado y culto. Lo mismo atienden a una campaña de educación para el ocio que a la iniciación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En tercer lugar, la temporalidad. No son acciones educativas que pretendan perpetuarse a lo largo de todo el ciclo de aprendizaje de los individuos. Prestan un apoyo en un momento dado, amplían o cumplen un objetivo y, como mucho, pueden diluirse en el currículum formal, o *normalizarse*, dejando de ser algo extraordinario, para llegar a integrarse como parte del todo curricular. Su trayectoria paralela (complementaria) llega a hacerse convergente, y es absorbida por la educación formal, o desaparece, simplemente, cuando la necesidad ha sido atendida y no precisa de más acción específica.

Estas características, que bien pueden ser encuadradas como generales, quedan perfiladas por otros rasgos que afectan a aspectos más específicos de su contenido, de sus medios, de sus métodos. Por ejemplo:

- *Respecto al profesorado.* Aparecen «los otros educadores». Se atiende así a una de las Recomendaciones de la UNESCO, señaladas por Faure en su obra *Aprender a ser*: «recurrir, además de a los enseñantes profesionales, a auxiliares y profesionales de otros dominios (obreros, técnicos, mandos, etc.); recurrir también al concurso de alumnos y estudiantes, en condiciones tales que se eduquen ellos mismos al instruir a otros, y se penetren de la idea de que toda adquisición intelectual comporta, para su beneficio, el deber de compartirla con otros.»

La presencia de estas otras personas da lugar a que surjan otros lenguajes, otros modos de aprender. Cousinet, quizá con ironía, comprara la acción de un docente profesional con la de un educador ocasional, un jardinero en este caso: «Cuando un chico *pregunta* a nosotros, le *explicamos*. Por eso, puede ser que prefieran al jardinero, y no a nosotros, como informador, cuando se trate de jardinería.

Esta ayuda ocasional «de otros» es elevada a método completo, en el caso de los compañeros mayores y mejor preparados, con el llamado *buddy system* de R. H. West, que utiliza la cooperación como método de enseñanza y formación.

En resumen, se produce el paso del *profesor imprescindible al profesor disponible*, como propone O'Neill, al que puede recurrir el alumno en el momento necesario.

- *Respecto al sistema de contratación del personal.* Se resuelve por vías operativas, buscando las personas más idóneas para cada situación específica. Las titulaciones del personal docente son menos amplias y generales y más específicas y adecuadas a la materia que se trata de impartir. Aparecen «profesores» de distinta denominación: monitores, expertos, especialistas, consultores, profesionales de las distintas ramas del saber y la técnica. Y su cese en el programa no conlleva obligación de buscarle otra ocupación docente. Priman los intereses del programa sobre los de la persona contratada.

- *Respecto al alumnado.* Se prescinde o se rebajan las exigencias académicas previstas (títulos, grados o conocimientos). Se atiende a la situación actual del alumno, a sus posibilidades y capacidades, y se le sitúa en el grupo de aprendizaje que le conviene. Y así, hay alumnos de diferentes edades, de distintas profesiones, de diversos niveles socioculturales, en la misma sala de clase.

Puede haber, en una clase de educación para el ocio (cerámica, música, teatro), un alumno de quince años y uno de setenta, y un titulado universitario superior junto a un joven sin título alguno en busca de su primer empleo. Es un hecho, pues, la aplicación activa de la dinámica de grupos y de los agrupamientos flexibles.

El alumno suele acudir, además, con *carácter voluntario*, porque le interesa, a diferencia del sistema cerrado, donde no se cuestiona la selección del currículum por parte del alumno como paso inicial para motivar el aprendizaje.

Junto a la voluntariedad, la *flexibilidad* en horarios y en niveles por parte del alumno. Con la práctica del currículum paralelo hay una auténtica recuperación de alumnos, o ex alumnos, abandonados hasta ese momento por la educación formal. Los *drop-out* o expulsados del sistema escolar sin terminar los ciclos académicos iniciados —ya sea por insuficiencia de rendimientos personales, por escasa o nula motivación ante la oferta educativa, o por no adaptación a sus esquemas organizativos o burocráticos— vuelven aquí a ser captados o aceptados en un sistema nuevo sin barreras iniciales, que no exige titulaciones previas, que ofrece al alumno lo que le interesa, y que ha simplificado al mínimo la liturgia del estar en el aula.

- *Respecto a los contenidos.* La propia definición del currículum paralelo que aquí se propone permite obviar la tendencia a la *clausura de los temas*, dejando siempre el mensaje como «no determinado». «No hay cuestiones agotadas, sino hombres agotados por los temas», razonaba Ramón y Cajal. Efectivamente solo el capítulo de una rama del saber o de la investigación ha puesto la palabra «fin» en su actividad. Sin embargo, en la institución escolar, los contenidos están clasificados por áreas del saber, y en cada área, por capítulos. Cada capítulo trata de presentar temas completos, de acuerdo con la trama de las taxonomías científicas, y sobre las cuales el aprendiz no tiene más que ir colocando los datos, los conceptos (*currículum collection*, con materias delimitadas).³⁴

En el currículum que se genera y practica fuera del recinto escolar, por ser abierto y estar atento al entorno social, los temas no están agotados ni delimitados, y las adquisiciones e interpolaciones son posibles, están previstas en el modelo inicial. El español Dr. Rodríguez Delgado justifica esta apertura y ausencia de límites al afirmar que «la personalidad se forma mediante una constelación de elementos prestados, que proceden de sistemas ideológicos y culturales circundantes.»

³⁴ Mascaró: «Sociología del currículum», en *Diccionario de las Ciencias de la Educación* Diagonal/Santillana, Madrid, 1983.

- *Respecto al material didáctico disponible.* Posibilidad de disponer el material preciso en el mismo momento en que aparece en el mercado. La aplicación efectiva a la enseñanza de los recursos audiovisuales más actuales sólo se produce fuera de la escuela-institución. El manejo de los últimos modelos de estenotipia, o de máquinas calculadoras, o de ordenadores personales, o de monitores de telecomunicación, o de un medidor electrónico, suele estar fuera del circuito docente representado por la educación formal.

Las trabas (o los procedimientos, que es igual) de la administración educativa para disponer de la parafernalia tecnológica *ad hoc* son prácticamente insalvables cuando se pretende sincronizar la necesidad con el recurso oportuno.

- *Respecto al material didáctico disponible.* Posibilidad de disponer del material preciso en el mismo momento en que aparece en el mercado. La aplicación efectiva a la enseñanza de los recursos audiovisuales más actuales sólo se produce fuera de la escuela-institución. El manejo de los últimos modelos de estenotipia, o de máquinas calculadoras, o de ordenadores personales, o de máquinas calculadoras, o de ordenadores personales, o de monitores de telecomunicación, o de un medidor electrónico, suele estar fuera del circuito docente representado por la educación formal.

Las trabas (o los procedimientos, que es igual) de la administración educativa para disponer de la parafernalia tecnológica *ad hoc* son prácticamente insalvables cuando se pretende sincronizar la necesidad con el recurso oportuno.

- *Respecto a la metodología.* Los nuevos métodos, los nuevos procedimientos suelen precisar de una fase experimental antes de convertirse en usuales en el aula de un centro escolar. Enseñanza programada, *team teaching*, *micro-teaching*, enseñanza a distancia, técnicas de lectura rápida, cronogramas, método PERT y grafos de Gantt... son algunos de los nuevos recursos tecnológicos que se han incorporado como procedimientos habituales en el currículum paralelo y en la educación no escolar mucho antes de ser aceptados en la institución escolar.
- *Respecto a la organización.* La educación no formal y sus promotores disponen de una organización más flexible, más adaptada a las necesidades. Si se necesita un especialista, un experto o un nuevo profesional, se le contrata e imparte las enseñanzas, o comunica las nuevas técnicas, en el momento preciso y en el lugar demandado. Esta agilidad administrativa es por lo general difícil en la educación formal-institucional.

El *Feed-back* o modificación del currículum por los resultados, se practica con más facilidad, mediante la aplicación del criterio de *rentabilidad y economía*. Se sabe más pronto qué es lo que no funciona y por qué no funciona y, por el contrario, qué es lo que funciona adecuadamente y no se debe cambiar. Es una aplicación inmediata de resultados para mejorar la gestión. Aquí se define la evaluación como «un proceso que se justifica en cuanto es el punto de apoyo para tomar decisiones

racionales, de tal modo que la evaluación tiene un fin concreto en la racionalización del proceso, y es instrumento de modificación de estrategias». Para el profesor García Llamas³⁵, la evaluación en un currículum abierto, «es el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una toma de decisiones.» Es decir, ya no se trata de conocer, después de una sesión de evaluación, cuánto sabe el alumno, sino qué hay que cambiar, qué estrategias hay que alterar o sustituir para mejorar los resultados.

La *ergonomía* o ciencia del trabajo está presente con frecuencia en la educación no formal y también en actividades, decisiones, evaluaciones... En la educación formal es muy probable que tarde en ser fuente de reflexiones y acciones.

- *Respecto a la evaluación.* La práctica del currículum paralelo, en una educación no estrictamente escolar, trata de implantar destrezas, habilidades, capacidades... Propicia la creatividad y es capaz de aceptar los productos originados por el propio alumno sin que haya una respuesta tipo previamente catalogada. Estamos hablando de la *respuesta divergente*. Estamos mencionando la creatividad y la respuesta medible en nuevas conductas.

Es muy difícil que la institución escolar pueda sancionar positivamente conductas nuevas y respuestas no ajustadas al código vigente.

En tanto la educación formal cuantifica contenidos adquiridos, la educación abierta, o no escolar, trata de encontrar las aplicaciones de los contenidos impartidos, en forma de situaciones de *probkem-solving*, donde se ponen de evidencia las nuevas destrezas y habilidades del individuo.

La realidad del currículum paralelo

Estamos ante un fenómeno educativo y sociológico insoslayable: junto al currículum formal, cerrado y consagrado, sólo alterable cada cierto tiempo, con la solemnidad de una reforma ejecutada y promovida desde las instancias de la administración, nos encontramos con un *syllabus* o repertorio de actividades y programas, generados desde instancias externas al recinto escolar, que responden a necesidades, aspiraciones, deseos y demandas de gentes dispuestas a adquirir destrezas, mejorar sus hábitos, ser más capaces, más útiles.

E, igualmente, junto a la institución escolar que expande certificaciones, diplomas, títulos y grados, y que transmite el supuesto acervo cultural, los usos y valores de la sociedad estable, han aparecido los «agentes sociales», las instituciones libres, que también ofrecen educación, productos tecnológicos y culturales, por medios rápidos, ágiles, que responden con fluidez al tiempo de la demanda y que, querámoslo o no, también han elaborado un *corpus* educativo intencional, con objetos claros, alcanzables y de tanto valor, al menos, como los de la institución docente-discente de siempre.

³⁵ García Llamas, J. L.: *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*. Narcea, Madrid, 1986.

No hay antagonismo, ni rivalidad, ni siquiera competitividad. Nosotros proponemos que ese conjunto riquísimo de contenidos, medios, métodos y personas que funcionan fuera de la escuela con una clara intención educativa, es decir, de mejora del individuo y de la sociedad, operen como currículum paralelo, con sus características de complementario, desburocratizado, versátil y adaptable, temporal, con un beneficio mutuo, de modo que, abandonado el absoleto propósito de que todo sea escuela y en la escuela, el individuo en formación pueda encontrar los módulos de aprendizaje allá donde estén disponibles, sin tener que «escolarizarlos» o convertirlos en parte del currículum escolar. Y que tales módulos sean impartidos por los profesionales y expertos respectivos, sin tener que convertir o reciclar al profesor tutor en un multiespecialista, ni tener que llenar el recinto escolar de talleres, rincones, remedos de fábricas o salas de ensayo.

Sólo de este modo podrá resolverse la cada vez más paradójica situación de una escuela que reclama para sí todo tipo de novedades, desde la educación vial, sanitaria y sexual, hasta la teleinformación, el laboratorio de idiomas y la enseñanza del y por ordenador y al mismo tiempo solicita (y obtiene) una reducción del tiempo de presencia del escolar en sus aulas. Porque, en efecto, y al menos en las Europa occidental y la América anglosajona, los calendarios escolares de todos los niveles van reduciendo el tiempo de presencia física del alumno en el recinto escolar, incrementándose, por tanto, el tiempo libre y extraescolar, desde la jornada única todo el año en Italia, a los cuatro o cinco «tiempos de vacaciones cortas» a lo largo del curso escolar, como ocurre en Francia, Alemania y suiza, desde el nivel de preescolar al universitario.

España no escapa a esta tendencia de reducción del calendario escolar, y las disposiciones para la elaboración del mismo, en las distintas administraciones educativas, central y autonómica, van favoreciendo las decisiones de los órganos de gobierno en este sentido.

Desde esta perspectiva, no habrá sino inventariar todo ese currículum abierto y convertirlo en currículum paralelo, coordinar horarios y calendarios, evitar duplicaciones de programas, distribuir niveles de capacitación y, en un paso más acreditar módulos o partes de un programa de modo que lo adquirido fuera del recinto escolar tenga validez académica dentro del mismo, y el individuo sepa dónde acudir, en el momento oportuno, para adquirir los conocimientos y capacidades que precisa.

De este modo, el beneficio es mutuo y múltiple. La institución escolar no precisa instalar en sus aulas lo que ya existe y funciona bien fuera del edificio escolar; ni contratar a otras personas, creando problemas burocráticos difíciles de salvar; ni necesita acelerar ni diversificar reciclajes y pluriespecializaciones del profesorado propio más allá de las modalidades que le son específicas. Por otro lado, las agencias educativas externas incrementan su clientela, rentabilizando sus instalaciones y servicios.

De este currículum paralelo vamos a conocer algunas de sus posibles aplicaciones, sus fundamentos, los recursos de que se vale y de qué productos vierte el aprendizaje de los conocimientos que se requieren.

«La realidad y no el profesor proporciona los problemas, da sentido a los saberes y validez a las experiencias», en frase del profesor García Llamas.

Para fiar los campos del currículum paralelo, hay una formulación sencilla: *¿Qué es lo que la escuela no puede hacer, o pudiéndolo hacer, hay quien lo haga mejor?*

Partiendo siempre, es evidente, de la no exclusividad por parte de la «otra» agencia, de su carácter complementario y de la atención a los aspectos prácticos y operativos que hacen recomendable y, en ocasiones, exigible la participación conjunta de la institución escolar en aspectos más educativos, de fundamentación teórico o formativa.

Los ámbitos del currículum paralelo

Una relación de posibles campos de actividad, recursos y necesidades incorporados a este currículum podría ser la siguiente:

Ampliación y mejora del currículum escolar

Se hace referencia aquí a las nuevas incorporaciones en el *syllabus* escolar, a los capítulos del mismo que exigen una definitiva puesta al día, por estar afectados de mayores exigencias sociales o por ampliación de la edad de enseñanza obligatoria.

Entre estas ampliaciones del currículum formal cabe citar:

- ~ La enseñanza de las lenguas extranjeras, hasta el nivel de práctica activa.
- ~ Las técnicas de estudio como un área del currículum.
- ~ Las ciencias naturales, como ejercitación del método científico.
- ~ Iniciación a la agricultura intensiva.
- ~ Iniciación a la mecánica.
- ~ Dibujo artístico y dibujo técnico.
- ~ Iniciación al diseño.
- ~ Economía doméstica.
- ~ Iniciación y educación musical.

Nuevas Tecnologías

Se trata del difícil y no resuelto problema de la adaptación y conversión en recurso didáctico de todos los innumerables medios audiovisuales actuales y, recientemente, de la informática y la telemática.

Resulta evidente que, entre tanto se investigan las posibilidades, límites y diversidad de operaciones de los avances tecnológicos en estos campos, haya agencias que mantengan una oferta discrecional, permanente, renovada, en forma de currículum paralelo y que, con sus procedimientos ya referidos de *feed-back* mediante evaluación atenta a resultados, permita una mayor agilidad en la experimentación.

Ejemplos de ámbitos tecnológicos que pueden ser incluidos en un currículum paralelo son:

- ~ Enseñanza hastiad por ordenador.
- ~ Enseñanza de la informática.

- ~ Aplicaciones de la informática a: enseñanza de idiomas, trabajo autónomo, educación especial, refuerzo general de aprendizajes ...
- ~ Establecimiento, mantenimiento y uso de banco de datos.
- ~ Uso, mantenimiento y experimentación de máquinas electrónicas para contabilidad, estenotipia, mecanografía, cálculo.
- ~ Confección de programas educativos informatizados.
- ~ Confección de programas audiovisuales para la escuela.
- ~ Uso del circuito cerrado de televisión (CCTV) en programas educativos.
- ~ Introducción de prototipos didácticos y su conversión en material didáctico de uso habitual.
- ~ Entrenamiento de alumnos minusválidos en técnicas compensatorias tales como sistema Braille y lecturas táctiles para ciegos; cursos de desmutización y lectura labial para sordos; instrumental mecánico, eléctrico y electrónico para disminuidos motóricos, etc.

Educación para el ocio y el tiempo libre

Denso y variadísimo capítulo de la educación abierta con inevitables interdependencias con la educación formal y en el que la institución escolar no puede en modo alguno reclamar exclusividad, ni siquiera supremacía.

Es éste un campo a roturar dentro del currículum paralelo y al que pueden acudir todo tipo de alumnos, sin exclusión de edad, falta de titulación o de nivel académico previo alguno.

Es el espacio donde pueden convivir el joven y el adulto, el escolar en edad obligatoria y el profesional en tiempo libre, la madre y el hijo a la vez, el ejecutivo y el aprendiz de un oficio.

La enumeración de posibles campos con cabida en este ámbito es prácticamente interminable:

- ~ Iniciación a los deportes.
- ~ Técnicas de relajación, expresión y dominio corporal.
- ~ Iniciación al bricolaje
- ~ Iniciación a la jardinería, a la floricultura.
- ~ Iniciación en técnicas artísticas: manualidades, cerámica y alfarería, pintura, decoración.
- ~ Montañismo, aire libre, campismo.
- ~ Teatros, coro, música.
- ~ Iniciación en las técnicas fotográficas.

Uso didáctico de nuevas fuentes documentales.

Aceptado hay ya de forma general que el profesor no es la única fuente de documentación ni, en ocasiones, la principal, hay que avanzar un poco más y proponer que el centro escolar tampoco es la exclusiva fuente informativa para su propia clientela.

Aquí es donde aparece la *educación difusa* que, en ocasiones, no es sino una oferta permanente, que aguarda la presencia del agente activo e inteligente, que es el alumno, o quizá mejor, el individuo en situación de aprendizaje:

- ~ Bibliotecas públicas y privadas.
- ~ Bibliotecas especializadas (de cámaras de comercio, de sindicatos, de municipios; archivos de colegios profesionales...)
- ~ Banco de datos y centros de teledocumentación.
- ~ Conocimiento y uso de las técnicas de encuesta, de aplicación de cuestionarios, entrevistas...
- ~ Técnicas de observación de fenómenos naturales y sociales.
- ~ Visitas a centros laborales, culturales, experimentales...
- ~ Hemeroteca: uso discrecional de revistas de divulgación, especializadas, prensa diaria.
- ~ Uso discrecional de los medios de comunicación no escritos: teléfono, radio y televisión.
- ~ Uso de los recursos audiovisuales no convencionales: videoteca, fonoteca...
- ~ Uso de publicaciones periódicas no especialmente didácticas: catálogos comerciales y científicos, memorias anuales de entidades varias, informes de organismos internacionales.
- ~ Libros de fiestas locales.³⁶

Campañas de... Conmemoraciones, Días de...

Otro sector más puntual de actuación del currículum paralelo lo constituyen las conmemoraciones ocasionales. En determinado momento, la sociedad, o las instituciones con responsabilidad social, pretenden llamar la atención sobre un aspecto del acontecer cotidiano, para sensibilizar a los ciudadanos y solicitar un mayor compromiso cívico.

El currículum paralelo ofrece respuestas y recursos puntuales; después la institución escolar puede proseguir el esfuerzo iniciado hasta llegar a la asimilación del valor propuesto, mediante la conducta habitual establecida:

- ~ Día del árbol.
- ~ Día del medio ambiente.
- ~ Campaña contra el tabaco.
- ~ Campaña contra la violencia.
- ~ Campaña contra el uso de las bebidas alcohólicas.
- ~ Campaña antidroga.
- ~ Campaña contra el hambre.
- ~ Campaña de limpieza de la localidad.
- ~ Campaña de cuidado de espacios de uso público: jardines, calles, zonas verdes en general.

³⁶ Suelen presentar datos estadísticos de historia local, efemérides, etc. Y su utilización como estudios etnográficos debe ser tomado en cuenta.

- ~ Campaña de integración de disminuidos en la escuela.
- ~ Campaña contra el juguete bélico.
- ~ Día del emigrante.
- ~ Día de la Constitución
- ~ Día de las misiones religiosas.
- ~ Día universal de los derechos humanos.
- ~ Día de la paz.

Preparación de personal no docente para actividades educativas

Como una consecuencia de la actualización de profesionales no docentes en el centro escolar —o en instituciones, agencias o lugares fuera del recinto escolar—, el currículum paralelo puede constituir un procedimiento idóneo para ofrecer unos *módulos*, en forma de cursos intensivos, aptos para preparar a personas no especialistas ni docentes en tareas de indudable contenido a proyección educativa.

Los módulos estarán dirigidos a preparar de modo específico a:

- ~ Monitores deportivos.
- ~ Animadores socioculturales.
- ~ Animadores de tiempo libre.
- ~ Cuidadores, educadores auxiliares en centros de preescolar y centros de minusválidos.
- ~ Documentalistas.
- ~ Monitores de bibliotecas y animadores de lectura.
- ~ Monitores de recursos audiovisuales.
- ~ Expertos en jardinería y floricultura.
- ~ Monitores de trabajos manuales y bricolaje en general.
- ~ Monitores para visitas y desplazamientos fuera del recinto escolar.

Un sector cercano a este campo, y vinculado también al empleo del tiempo libre y al uso de nuevas fuentes documentales, es el de la elaboración de materiales adecuados para estas modalidades distintas de actuación y de profesionales:

- ~ Guías de museos y exposiciones.
- ~ Guías de rutas de interés cultural.
- ~ Guías de rutas de interés natural.
- ~ Guías de itinerarios urbanos.

Preparación intensiva del profesorado

Sin interferir en los canales tradicionales de la formación o especialización del profesorado, el currículum paralelo puede permitir, en otros niveles, el acceso del profesor a alguno de los capítulos hasta aquí reseñados, utilizando cualquiera de las modalidades de aprendizaje

que señalaremos más adelante, y entre las que cabe mencionar la enseñanza a distancia y los cursos intensivos a cargo de especialistas.

Hay que permitir al profesorado acceder a cualquiera de las áreas que componen el nuevo currículum, no para que de forma generalizada se conviertan en los monitores del currículum paralelo, sino para que, adquiriendo una nueva posibilidad y familiarizándose con su uso, ayuden a su introducción y no vean los nuevos contenidos como algo extraño y ajeno; circunstancialmente, podrán a su vez ser uno de los nuevos profesionales de estas técnicas, especialidades o métodos.

Porque la flexibilidad con que actúa el currículum paralelo, su temporalidad, su adaptación a situaciones y personas, permitirá preparar en poco tiempo, y con el máximo de garantías, para conocer los nuevos instrumentos y los nuevos temas de incidencia en la sociedad actual:

- ~ Nuevas tecnologías individuales y su aplicación a distintos ámbitos del currículum formal.
- ~ Nuevos procedimientos en la enseñanza de idiomas extranjeros.
- ~ Iniciación a determinados deportes, al uso del tiempo libre.
- ~ Cómo convertir la visita a un museo o a una exposición en recurso didáctico.

Todo ello en forma de cursos breves, talleres, seminarios, sin que sean actividades programadas de manera específica para el docente, sino en grupos mixtos con otros profesionales, puede ser un excelente recurso de inflexión del currículum paralelo sobre el currículum formal o cerrado.

Los desafíos mundiales y el desarrollo humano

A. Introducción

En vísperas del siglo XXI, el mundo enfrenta enormes desafíos caracterizados por la amenaza del estancamiento y la decadencia de la economía; disparidades económicas cada vez mayores entre las naciones y dentro de cada país; millones de personas desplazadas que padecen a raíz de las guerras, los conflictos civiles y la delincuencia; la degradación general del medio ambiente y el rápido aumento de la población. Estos desafíos plantean problemas de interés directo e indirecto para todas las naciones, de los efectos de los problemas varían de acuerdo con las condiciones y el contexto social específico de cada una de ellas. Estos desafíos pueden llegar a limitar el desarrollo de las personas e, incluso, de sociedades enteras y están yaretdarnado la capacidad y la voluntad de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades, las familias y las personas de apoyar nuevas inversiones en educación básica, que es la base del desarrollo humano.

Afortunadamente, el momento actual ofrece también una oportunidad excepcional para rectificar esta situación. Los movimientos mundiales en pro de la paz, la drástica reducción de las tensiones de la guerra fría y las tendencias globales de crecimiento que se observan en muchos países en los últimos años se combinan para crear un clima internacional más cooperativo y empeñado en respaldar el desarrollo humano, en el que el bienestar de todos los seres humanos se considera el foco y el objetivo de los esfuerzos en pro del desarrollo

social. El desarrollo humano implica un proceso uniteractivo que consiste en la maduración psicológica y biológica y en el aprendizaje. Esto permite a los individuos acrecentar su bienestar, al igual que el de sus comunidades y naciones. El desarrollo humano es más amplio que el desarrollo de los recursos humanos (si bien lo incluye), vinculado éste último con el desarrollo y la conservación de los individuos para contribuir al crecimiento económico y al progreso social.

Hay un consenso cada vez mayor en el sentido de que el desarrollo humano debe ser el centro de todo proceso de desarrollo; de que en tiempos de ajuste y austeridad económica es preciso proteger los servicios para los pobres; de que la educación –la capacitación de las personas mediante el suministro de niveles básicos de instrucción- es verdaderamente un derecho humano y una responsabilidad social. Nunca antes se ha diagnosticado y se ha entendido mejor la naturaleza del aprendizaje y de la educación básica en términos de sus dimensiones psicológicas, culturales, sociales y económicas. En la actualidad, la cantidad de información disponible en el mundo –gran parte de ella relativa a la supervivencia y al bienestar básico- es exponencialmente mayor que la existente hace tan sólo algunos años y, además, aumenta a un ritmo cada vez más acelerado. Incluye información sobre la manera de obtener conocimientos que ayuden a ampliar horizontes o de aprender. Se produce una sinergia de cómo aprender. Se produce una sinergia cuando una información importante va acompañada de otro adelanto moderno: nuestra nueva capacidad para comunicarnos. Los recursos financieros, tecnológicos y humanos de que se dispone a escala mundial para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje no tienen precedente. Cuando estos factores se combinan con la reafirmación de la voluntad política de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, el próximo decenio y el siglo venidero pueden verse como una oportunidad para alcanzar un desarrollo humano suficiente que permita enfrentar los reales y graves desafíos que enfrenta el mundo.

En los cuatro decenios transcurridos desde 1948, cuando en la Declaración Universal de Derechos Humanos se afirmó el derecho de todos a la educación, la comunidad internacional ha hecho esfuerzos decididos y sinceros por hacer realidad ese derecho. Conjuntamente con el Año Internacional de Alfabetización (1990) y de conformidad con los objetivos del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-97) y del cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1991-2000), es necesario afianzar y ampliar la educación básica para crear formas de desarrollo nacional sostenido en el que los cambios culturales tecnológicos concilien con el crecimiento económico y social.

El optimismo actual con respecto a la educación básica no se basa en la premisa ingenua de que la educación es el único determinante del campo individual o social: se necesitan varios requisitos previos y cambios concomitantes en las estructuras y los procesos políticos, sociales y económicos generales. Tampoco el optimismo debe llevar a olvidar la gravedad y la importancia de los desafíos que se plantean. Sin embargo, los mismos desafíos que dificultan los esfuerzos permanentes en pro de la educación básica acrecienta la importancia de esos esfuerzos. Aunque la educación básica no bastará por sí sola para resolver los grandes desafíos sociales y económicos que enfrentan las naciones del mundo, una educación ampliada y mejorada será parte integrante de cualquier solución posible.

B. Los desafíos mundiales

(i) Estancamiento y decadencia de la economía

En el último decenio, el producto interno bruto (PIB) per cápita ha disminuído entre un 10 y un 25 por ciento en muchos de los países del Africa al Sur del Sahara y de América Latina. Los países del Asia Meridional han mantenido en general un crecimiento macroeconómico más estable, pero partes considerables de su población viven todavía en la pobreza absoluta, con problemas de alimentación y de nutrición que están entre los más graves del mundo. Aunque el desempleo es mayor en las naciones en desarrollo, los porcentajes de desempleo en las economías de mercado industrializadas de Europa Occidental aumentaron hasta superar el 10 por ciento en el decenio de 1980. Estas economías albergan ahora más de 13 millones de los 100 millones de desempleados que, se calcula, hay en el mundo. Hay también desacuerdos importantes en cuanto a la sostenibilidad de los niveles actuales de crecimientos entre las economías desarrolladas habida cuenta, en particular, de su interdependencia con las debilidades económicas de los países en desarrollo y de la degradación del medio ambiente.

(ii) Disparidades económicas

En el decenio de 1980 han aumentado las disparidades económicas dentro de las naciones y entre las naciones (véase la Figura 1 para las tendencias regionales). El peso creciente de la deuda externa, la disminución de los precios de los productos básicos y las políticas que restringen el libre flujo del comercio han creado una corriente neta de hasta 60.000 millones de dólares por año de capitales y otros recursos de los países en desarrollo que dirigen hacia las naciones más ricas. Los países industriales, a su vez, disponen de mercados cada vez más pequeños para sus productos, con efectos negativos en sus propios mercados de trabajo y sus perspectivas de obtención de ingresos fiscales. Con la expansión sin precedentes de los conocimientos en el último decenio, la desigualdad de acceso a la educación formal y a otras oportunidades e aprendizaje ha engendrado disparidades económicas aún mayores entre los habitantes dentro de cada nación. Los ricos adquieren cada vez más conocimientos; los que no tienen educación son cada vez más pobres.

(iii) Poblaciones marginales

En muchos países, los conflictos armados y los disturbios civiles siguen interesados a la opinión pública y consumiendo recursos. En 1987, más de 14 millones de personas, desarraigadas de sus países, vivían como refugiados en países extranjeros y unos 13 millones residían en los países más pobres de Africa, Medio Oriente y Asia Meridional. La guerra, la violación de los derechos humanos y las catástrofes naturales han creado un número aun mayor de refugiados internos desplazados dentro de sus propios países y que no pueden acceder a la protección o la asistencia internacional. La urbanización y el desempleo crecientes, y los problemas concomitantes de delincuencia y uso indebido de drogas, han vuelto intolerables las condiciones de vida de millones de personas de todos el mundo. Además, las condiciones históricas de las minorías étnicas y lingüísticas y de las poblaciones desposeídas han creado grupos desaventajados en muchas sociedades del mundo.

(iv) Degradación del medio ambiente

Degradación de la naturaleza y las presiones sobre las tierras derivadas del crecimiento y la reubicación de las poblaciones ha acelerado de manera alarmante el ritmo de la degradación del medio ambiente. La incorrecta eliminación de los desechos, el uso no reglamentado de productos químicos tóxicos y los accidentes industriales ponen en riesgo la integridad biológica de la tierra, el aire y el agua. La deforestación resultante de la explotación comercial de los bosques y los efectos acumulativos de muchas actividades de subsistencia han causado destrucciones ambientales en forma de avalanchas, inundaciones, desertificaciones y producción reducida de oxígeno. El medio ambiente no conoce fronteras nacionales ni regionales: un recurso natural agotado en un sitio es una pérdida para el mundo. La contaminación tiende a difundirse en el espacio y en el tiempo y el costo de la reparación ambiental, cuando la reparación es posible, excede con mucho el costo de la prevención.

(v) Rápido aumento de la población

El crecimiento demográfico continúa exacerbando los problemas económicos, sociales y ambientales, especialmente en las regiones más pobres del mundo. En 1987, la población mundial superó los 5.000 millones de individuos, un aumento de .000 millones en menos de 15 años. El 90 por ciento de este crecimiento ocurrió en Asia, África y América Latina, y la mayor parte se produjo en los países que tienen menos posibilidades de cuidar de esta población adicional o de utilizarla eficazmente (véase la Figura 2). La cruda realidad de la pobreza absoluta, con su secuela inevitable de alta mortalidad infantil y de vida precaria para los enfermos y los ancianos, fomenta tasas elevadas de reproducción que afianzan a su vez una vida de indigencia para un número cada vez mayor de pobres. Las tendencias demográficas en los países industriales siguen esquemas diferentes, pero incluso en ellos los grupos más desaventajados crecen a un ritmo más rápido que la población en general.

C. Limitaciones para el desarrollo humano

Los desafíos mundiales imponen distintos tipos de limitaciones al desarrollo humano. En primer lugar, crean competencia por los recursos para satisfacer las diversas necesidades sociales, todas urgentes y legítimas. Es necesario proporcionar a los pobres y a los desposeídos lo indispensable para satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia, eliminar las fuentes de la desubicación y desventaja social, proteger el medio ambiente y frenar la explosión demográfica. Todas estas exigencias sobre los recursos públicos y privados de las naciones pueden tener y muchas veces tienen precedencia sobre las necesidades de aprendizaje de la población.

Además, las medidas de autoridad adoptadas por los gobiernos con recursos financieros insuficientes pueden provocar reducciones desproporcionadas en los esfuerzos de desarrollo social. El sector de educación, al proporcionar conocimientos y capacidades, y el sector de salud, al proteger y ampliar el valor de la población, son ámbitos fundamentales para el desarrollo. Sin embargo, los gastos públicos en salud y educación han disminuido – en términos relativos y, en algunos casos, en términos absolutos- en algunos de los países más pobres del mundo. En 25 de 30 países de África y América Latina para los cuales se

dispone de datos comprobables, la parte correspondiente a salud y educación en el presupuesto gubernamental ha disminuido en el decenio de 1980. En los 37 países menos avanzados, los gastos per cápita en salud han disminuido en un 50 por ciento desde 1980, mientras que los gastos por alumno en educación han disminuido en un 25 por ciento. En este contexto, se ha frenado el dinamismo de muchos esfuerzos de desarrollo social, dejando a cientos de millones de personas en condiciones de pobreza absoluta. Estas personas carecen de una nutrición adecuada para realizar actividades de aprendizaje o laborales, están expuestas a enfermedades que podrían controlarse, no saben leer y escribir ni cuentan con los conocimientos y las capacidades que podrían mejorar radicalmente su calidad de vida.

El desarrollo económico no aumenta automáticamente la cantidad o la calidad del desarrollo humano. Cada sociedad debe adoptar por sí misma la decisión de asignar recursos a la educación y a otras oportunidades de aprendizaje. Las experiencias de desarrollo en el decenio de 1980 han demostrado que el desarrollo social es un proceso frágil. Si no se hacen esfuerzos sostenidos para mejorar la situación de los miembros más pobres de la sociedad se socavan los beneficios globales obtenidos del desarrollo. La magnitud de los desafíos mundiales y las diferencias en los ritmos de crecimiento nacionales e individuales amenazan ahora con empeorar todavía más la calidad de vida y la igualdad de oportunidades para los seres humanos. A menos que se adopten medidas enérgicas y eficaces para hacer frente a estas amenazas, es probable que el futuro traiga consigo más pobreza y una mayor polarización dentro de las sociedades y entre ellas. Es preciso evitar un mundo en el que sólo una élite pueda vivir con salud, seguridad y prosperidad; todos los pueblos deben poder desarrollar sus posibilidades humanas y contribuir a modelar su sociedad. En tiempos de decadencia económica, de austeridad y demandas sociales y económicas en competencia es preciso proteger enérgicamente la educación básica. En caso contrario, se perderán generaciones y se excluirá a segmentos enteros de la población del proceso de desarrollo.

La impresionante expansión de los sistemas nacionales de educación desde el decenio de 1950 permitió un aumento constante del número y la proporción de niños escolarizados y de adultos con un nivel básico de alfabetización. Sin embargo, el número absoluto de niños no escolarizados y de jóvenes y adultos analfabetos aumentó también dramáticamente en los últimos 30 años. Actualmente, más de un 25 por ciento de los adultos no saben ni leer, ni escribir (véase el cuadro 1). La existencia de más de 100 millones de niños fuera del sistema escolar implica que el analfabetismo seguirá siendo un problema común en el próximo siglo.

La dificultad de combatir la falta de escolaridad y el analfabetismo se suma a otros problemas. Muchos estudiantes abandonan la escuela antes de completar el ciclo primario; otros terminan la escuela pero no adquieren los conocimientos necesarios. Además cualquiera sea su educación normal previa, buena parte de la población adulta tiene que adquirir todavía los conocimientos básicos y la capacitación que, además de saber leer y escribir, mejorarían su calidad de vida en el hogar y la comunidad y en apoyo de su país.

El problema crítico que enfrentan actualmente los gobiernos y los organismos de desarrollo consiste en poder especificar cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

Estas necesidades no pueden satisfacerse mediante una simple expansión cuantitativa de los programas educativos que existen actualmente, aunque esa expansión global puede ser parte de la solución en algunos países. Pese a los esfuerzos y a los logros de los últimos decenios, cada vez más personas desean, y no pueden, adquirir conocimientos básicos. El

desarrollo humano permanente significa que las futuras generaciones de niños, jóvenes y adultos necesitarán un mayor acceso y una participación permanente en la escuela primaria, y oportunidades de aprendizaje equivalentes que proporcionen un nivel aceptable de conocimientos.

Habida cuenta del número de niños que no están actualmente matriculados en ninguna escuela, es imperativo que cada país identifique a sus poblaciones fuera de la escuela, determine por qué no participan en el sistema de educación y adapte o diseñe programas de educación adecuados a sus condiciones y necesidades concretas. En general, los niños no escolarizados tienden a ser del sexo femenino, pobres, pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas y viven en los cinturones de pobreza urbanos o periurbanos o en zonas rurales apartadas. Para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de esos grupos, la educación formal y otras intervenciones educativas deben adecuarse a la realidad de sus circunstancias y privilegiar medidas eficaces para atraer y mantener su participación y asegurar un aprendizaje real.

Cuadro 1: Tasas de analfabetismo por regiones
(Estimaciones y proyecciones)

| Región | 1970 | | | 1980 | | | 1990 | | | 2000 | | |
|---------------------------------------|------|------|--------|------|------|--------|------|------|--------|------|------|--------|
| | No. | Tasa | Mujrs. | No. | Tasa | Mujrs. | No. | Tasa | Mujrs. | No. | Tasa | Mujrs. |
| Total Mundial | 760 | 33 | 58 | 824 | 29 | 60 | 882 | 25 | 60 | 912 | 22 | 60 |
| Países industriales | 29 | 4 | 62 | 23 | 3 | 61 | 17 | 2 | 64 | 14 | 2 | 64 |
| Países en desarrollo | 731 | 48 | 58 | 801 | 40 | 60 | 865 | 34 | 60 | 898 | 28 | 60 |
| Africa | 140 | 71 | 58 | 156 | 60 | 60 | 165 | 48 | 62 | 168 | 35 | 62 |
| Asia | 551 | 44 | 58 | 604 | 38 | 60 | 659 | 32 | 60 | 693 | 28 | 60 |
| América Latina y el Caribe | 44 | 27 | 57 | 44 | 20 | 57 | 42 | 15 | 57 | 38 | 10 | 55 |
| Estado árabes ^a | - | - | - | 57 | 62 | 61 | 64 | 51 | 62 | 69 | 40 | 64 |
| Países menos adelantados ^b | 95 | 81 | 56 | 110 | 73 | 57 | 25 | 62 | 60 | 138 | 51 | 60 |

Nota: Bajo No. se indica la cantidad de analfabetos de ambos sexos, de 5 años de edad y más (en millones)

Bajo tasa se indican tasas de analfabetismo para ambos sexos, de 5 años de edad y más (en porcentajes)

Bajo mujeres se indican el porcentaje que éstas representan en el total de analfabetos de 5 años de edad y más.

- Los datos correspondientes a los Estados árabes están incluidos también en las cifras para África y Asia.
- Los datos correspondientes a los países adelantados están incluidos también en las cifras para las regiones.

Fuente: UNESCO; proyecciones basadas en evaluaciones de 1982.

La naturaleza y el alcance de los desafíos mundiales y los efectos de la decadencia económica y de las limitaciones fiscales para las inversiones en los sectores sociales vuelven imposible encarar de manera rutinaria las políticas y los programas de educación básica. A largo plazo, si no se toman medidas enérgicas para ampliar el alcance, los recursos y los proveedores de oportunidades de educación básica, no sólo se agrandarán las deficiencias y las disparidades actuales sino que se producirán desigualdades cada vez mayores en el acceso a oportunidades efectivas de aprendizaje y un número cada vez mayor de adultos analfabetos y de jóvenes y adultos tendrán conocimiento y capacidades insuficientes. Se necesitarán formas más diversas de educación básica para los niños, los jóvenes y los adultos y modalidades innovadoras de escolarización y de movilidad social para justificar el significado más amplio que se da al término «aprendizaje básico», junto con recursos suficientes para poner fin a la decadencia que se observa en algunos países y promover mejoras reales en todos ellos.

Recuadro 1.01 Los niños de la calle en Brasil

Para siete millones de niños, las calles de las ciudades de Brasil son el lugar de trabajo y también el hogar. Los niños están en todas partes: lustran zapatos, lavan taxímetros, cuidan los autos estacionados, buscan botellas de plástico en la basura. Pero la gente preferiría no reconocer su existencia y las autoridades los tratan como delincuentes o inadaptados sociales.

Por supuesto, los problemas de los niños callejeros no se limita a Brasil: en todas las sociedades de medianos ingresos de América Latina el número de niños que viven en las calles continua aumentando. Se calcula que la mitad de los 30 millones de niños de la calle viven en América Latina, pero el hecho es que están en todos los sitios del mundo en que las ciudades están atiborradas de nuevos inmigrantes de las zonas rurales.

En todo el territorio brasileño, cientos de organizaciones de base comunitaria patrocinan programas para brindar apoyo a los niños de la calle e intentar hallar formas de ayudarles a ganarse la vida y, al mismo tiempo, a madurar intelectual, social y emocionalmente. En 1981, el UNICEF, el gobierno de Brasil y la fundación Nacional para el Bienestar de los Niños inició el Proyecto de Niños de la Calle de Brasil para aunar los conocimientos obtenidos en estos distintos programas; confiaban también en aumentar la conciencia del pública de los niños ampliando la participación de la comunidad y haciendo más efectivas las respuestas del gobierno.

Los 70 programas que participan directamente en el proyecto conjunto tienen filosofías, objetivos y actividades diferentes, pero comparten varias características: todos procuran ganarse la confianza del niño y establecer un vínculo sólido entre éste y el programa proporcionando comodidad, actividades generadoras de ingresos, servicios de salud y grupos de debate. Algunos programas ofrecen también capacitación o empleo más formales. Desde el principio, los métodos educativos utilizados han hecho hincapié en la necesidad de que sea el niño quien tome las decisiones.

Una evaluación realizada en 1986 del Proyecto de Niños de la Calle de Brasil, utilizando indicadores como los conocimientos sociales y profesionales, el desarrollo personal y los valores morales, halló que los programas tienen más éxito cuando responden a las necesidades de los niños, de las cuales la primera es la obtención de ingresos. Por ejemplo, el Saldo de Encuentro de la ciudad de Betim, Minas Gerais, produce una línea completa de artículos para el hogar y emplea a más de 350 jóvenes. El proceso de producción requiere gran cantidad de mano de obra y se insiste en el uso de recursos locales. Además de fabricar los productos, los jóvenes administran la empresa.

El Salao do Encontro trata de inculcar autoestima a los niños de la calle, partiendo de la convicción de que la confianza era una base segura para el crecimiento y el desarrollo personal.

D. El papel del desarrollo humano en el enfrentamiento de los desafíos mundiales.

El desarrollo humano, a nivel individual, entraña un proceso de aprendizaje y de aplicación de lo aprendido para mejorar la calidad de la vida. Con un mayor nivel de conocimientos, las personas y los grupos están en mejores condiciones de obtener un sustento del entorno, de participar efectivamente en la sociedad, de enfrentar desafíos, de idear nuevas soluciones y de mejorar así al mundo. El aprendizaje es un catalizador de todo el proceso de desarrollo, mientras que la falta de oportunidades de aprendizaje limita la capacidad de las personas y de las sociedades de crear desarrollo o de beneficiarse de él.

Tras cuatro decenios de éxito y fracasos en el proceso de desarrollo económico se ha puesto de manifiesto que los procesos económicos, socioculturales y ambientales están estrechamente vinculados; el desarrollo o la decadencia en una dimensión afecta profundamente a las demás. En cada nuevo esfuerzo de desarrollo, cualquier sea su meta, deben reconocerse las interacciones complejas en todas las facetas de la vida de este planeta. Esta naturaleza interactiva del cambio se requiere una visión multisectorial, a largo plazo e internacional del desarrollo en el diseño de programas y políticas. El determinante crucial del éxito de estos programas y políticas será que la población de cada país posea las capacidades y conocimientos básicos apropiados.

En muchas naciones, el desarrollo humano eficaz puede ayudar a contener e incluso a contrarrestar la amenaza actual de estancamiento o decadencia. Hay considerables pruebas científicas de la contribución de la educación al desarrollo social y económico. Por ejemplo, se sabe que la educación primaria mejora la productividad de los trabajadores en las fábricas y en los campos y proporciona los conocimientos necesarios para el empleo por cuenta propia y la actividad empresarial. El aprendizaje básico de todo tipo puede ayudar a las familias a aumentar sus ingresos y a utilizar mejor sus ganancias mediante elecciones atinadas en el consumo y una mejor administración de los hogares.

A nivel macroeconómico, un análisis de una muestra de países en desarrollo indicó que los aumentos en las tasas de productividad contribuyen a producir aumentos en las inversiones y en la producción por trabajador. Se observó que la alfabetización, junto con la nutrición y el ingreso, guardaba también relación con el aumento de la esperanza de vida y disminuía la mortalidad materno-infantil. Las diferencias globales en las inversiones en educación, específicamente en el nivel de enseñanza básico, contribuyen a explicar las diferencias en las tasas nacionales de crecimiento económico y otros indicadores del desarrollo.

Puesto que la mayoría de los trabajadores en los países de desarrollo se dedican a la agricultura de subsistencia, la repercusión de la educación básica sobre la productividad agrícola ha sido una cuestión política importante y objeto de considerable investigación. Un estudio realizado por el Banco Mundial, basado en 18 análisis realizados en 13 países en desarrollo, llegó a la conclusión de que un mínimo de cuatro años de escuela primaria aumentaba la productividad de los agricultores en un promedio de 8,7 por ciento para todos los países y del 10 por ciento para aquellos que estaban en proceso de modernización y crecimiento. Cuanto mayores son las exigencias para que los agricultores se adapten a los cambios tecnológicos y los nuevos sistemas de créditos o comercialización, mayores serán los beneficios de los que tienen conocimientos básicos.

El efecto de la escuela primaria sobre los salarios de los trabajadores y los empresarios queda demostrado por la mayor productividad de los diplomados de la escuela primaria, medido por diferencias reajustadas en los ingresos. Las tasas de rendimiento social, tanto privado como social, de la escuela primaria han demostrado ser altas en relación con otras formas de escolaridad: en una comparación multinacional la tasa de rendimiento social era en promedio de 27 por ciento para las escuelas primarias y estaba entre el 15 y el 17 por ciento para la educación secundaria, en tanto que la tasa de rendimiento privado era en promedio de 49 y 26 por ciento, respectivamente. Hay también una relación importante con el rendimiento común de las inversiones de capital, que es de aproximadamente un 10 por ciento. La escuela primaria es esencial para fomentar la productividad de los pequeños empresarios, ya que se les plantean exigencias mayores cuando deben tomar decisiones y conservan una mayor parte de los beneficios de su propia productividad. Al igual que en la agricultura, la enseñanza primaria aumenta la productividad tanto de asalariados como de empresarios, tendencia que se ve acentuada en situaciones de rápido cambio y desarrollo. Las disparidades económicas se refuerzan y se perpetúan en el tiempo con la desigualdad de acceso a la educación básica y la desigualdad de resultados en el aprendizaje. Un acceso más equitativo a oportunidades de enseñanza básica eficaces reducirá inmediatamente la disparidad entre los menos educados y los más educados dentro de una sociedad. La igualdad de conocimientos básicos hará también más equitativo el acceso a un mayor aprendizaje, al asegurar que puedan seleccionarse los candidatos para esas oportunidades en función de sus progresos reales, y no de la riqueza de sus familias o de sus comunidades.

Recuadro 1.02 Los refugiados: niños desplazados en peligro

Los hijos de refugiados, personas desplazadas y migrantes tienen, a menudo, pocas o limitadas posibilidades de acceso a la educación básica y a los programas de alfabetización, aunque dichos programas son fundamentales para su adaptación y supervivencia. Las vidas de estos niños se han visto conmocionadas por la guerra, el hambre y/o los conflictos civiles. Obligados a adaptarse a nuevos mundos, que son a menudo radicalmente diferentes de sus culturas de origen, necesitan de la educación para poder integrarse al nuevo entorno. Por ejemplo, los niños Dinka desplazados por la guerra en el sur del Sudán deben pasar de un estilo de vida normal de rural al medio urbano de Jartum. Para estos niños, la educación podría constituir la diferencia entre mendigar en las calles y conseguir un empleo productivo.

Si bien a menudo forman parte del grupo más pobre entre los pobres, los hijos de refugiados y de poblaciones desplazadas constituyen una importante minoría. Los más de catorce millones de refugiados oficialmente registrados en todo el mundo equivalen a la población de 42 de los países menos densamente poblados del planeta ó, aproximadamente, al 25 por ciento del bloque votante de las Naciones Unidas. Las estimaciones de personas desplazadas –no sólo refugiados oficialmente reconocidos, sino también refugiados dentro de un país, migrantes económicos y solicitantes de asilo– oscilan entre 20 y 50 millones de individuos. La mayoría viven en países del Tercer Mundo que son, los que, justamente, los que no pueden pagar el precio inherente a todo conflicto. Las mujeres y los niños constituyen la mayoría de estas poblaciones y muchos niños desplazados han pasado toda su vida en campamentos o en asentamientos de fortuna.

Desgraciadamente, los refugiados y los desplazados a menudo no son tenidos en cuenta en la planificación y ejecución de programas educativos. Los gobiernos huéspedes pueden temer que los asentamientos de refugiados o de poblaciones desplazadas sirvan para hospedar al «enemigo»

y se muestran reticentes a invertir en este recurso humano. A la espera de que los refugiados sean finalmente repatriados, los gobiernos tienen pocos incentivos para invertir en el capital humano de otra nación.

La educación básica permite superar la brecha existente entre la ayuda de emergencia y la ayuda para el desarrollo. Más allá de que los refugiados o las poblaciones desplazadas terminen por asentarse definitivamente en el lugar de asilo, por repatriarse o por trasladarse a un tercer país, el hecho de haber recibido una educación contribuirá a su integración definitiva. La educación puede también resultar útil en el momento de buscar una solución duradera. Los niños mozambiqueños refugiados en Malawi, por ejemplo, siguen el programa de estudios mozambiqueño tradicional en portugués, con objeto de prepararlos para el retorno a su país de origen.

La educación de los hijos de refugiados y de poblaciones desplazadas redundará, en última instancia, en beneficios de los gobiernos y de toda la comunidad internacional. Al haber aprendido a adaptarse a un mundo que cambia, estos niños suelen estar altamente motivados y abiertos a nuevas formas de conocimientos. Desde la Segunda guerra Mundial, ha habido más de cincuenta guerras civiles en el mundo y el número de poblaciones desplazadas y de refugiados aumentó de manera constante. El mundo no puede permitirse mantener en la ignorancia a las víctimas de estos conflictos. Serán éstas las que deberán aprender, para hacer la paz y volver a construir sus sociedades.

La reducción de la disparidad en los conocimientos tienen efectos inmediatos y a largo plazo. Algunos de esos efectos guardan relación con la importancia de la educación para el avance tecnológico, que modifica profundamente la vida de todas las personas en la actualidad. Todos los países necesitan ciudadanos capaces de trabajar con tecnologías y de utilizar tecnologías. Cada vez más, la posesión de conocimientos y de capacidad de razonamiento define la eficacia individual y nacional. De forma muy concreta, el verse privado de una educación básica es verse privado de las herramientas esenciales para la vida moderna. Sin los conocimientos necesarios para participar en un mundo alfabetizado y tecnológico y para transformar su entorno, las personas permanecerán forzosamente al margen de la sociedad y ésta, por su parte, perderá sus considerables contribuciones potenciales.

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos tiene una importancia sin precedentes, no sólo debido a los acelerados cambios tecnológicos y de otro tipo en la mayoría de las sociedades, sino también a causa de la interdependencia mundial cada vez mayor de las naciones en sus actividades culturales y económicas.

Recuadro 1.03 El Centro Highlander

En 1980, los productos químicos de la certidumbre situada en el pueblo aguas arriba de la granja de Larry Wilson ennegrecieron las aguas del arroyo Yellow Creek. Los peces desaparecieron y algunos terneros de Wilson murieron también tras beber las aguas contaminadas. Muchos habitantes de las colinas y los valles que bordean este arroyo de Kentucky, en los Estados Unidos, tenían miedo de hablar, convencidos de que su falta de educación y su pobreza no podían competir con la ciencia de la curtiembre ni eran tan importantes como la industria más apreciada del pueblo.

Wilson unió a los vecinos para crear la Asociación de Ciudadanos Conscientes de Yellow Creek: hicieron encuestas de salud, presionaron al gobierno federal para que interviniera y por último, obligaron a la curtiembre a dejar de maltratar al medio ambiente. El pueblo, impulsado por la Asociación de Ciudadanos Conscientes de Yellow Creek, ha construido una nueva planta de tratamiento de aguas servidas y las aguas del arroyo corren nuevamente cristalinas.

Conscientes de que necesitaban capacidades de organización y de investigación para que la comunidad pudiera sobrevivir, Wilson y otros miembros de la Asociación de Ciudadanos Conscientes de Yellow Creek asistieron a seminarios educativos en el Centro de Recursos y Educación Highlander en New Market, Tennessee. En los últimos 10 años, los programas de Highlander se han centrado en los efectos ambientales de las industrias peligrosas, principalmente como reflejo de las preocupaciones de los grupos comunitarios a los que presta servicios.

Highlander trabaja en los Apalaches del sur y en las zonas rurales del sur de los Estados Unidos – un Tercer Mundo en donde las tasas de mortalidad infantil son más altas y las tasas de alfabetización más bajas que en ningún otro sitio de los Estados Unidos. El proceso educativo de Highlander se basa en la cultura que comparten los miembros del grupo: historia oral, canciones, teatro, danzas, con objeto de aumentar la confianza y determinación. Sus programas educativos ayudan a los grupos locales a entender los problemas que se plantean, a aprender de otros que enfrentan problemas similares, a probar nuevas ideas y establecer organizaciones que fomenten un desarrollo responsable.

Si bien el contenido varía según los grupos, el formato es igual: seminarios residenciales de entre dos días y ocho semanas, con 15 a 40 participantes de comunidades diferentes y con una preocupación común. Así funcionaba Highlander en el decenio de 1950 ya comienzos del decenio de 1960, cuando adquirió renombre como centro educativo del movimiento de derechos civiles de los Estados Unidos. Se utiliza ahora mismo sistema en el Highlander's Southern Appalachian and Leadership Training, que es el programa de capacitación para dirigentes más exitoso del Sur. Se dictan seminarios de seis semanas en materias como la preparación de planes de estudios, comunicaciones, análisis e investigaciones de la comunidad, definición de problemas y diseño de proyectos. Aunque Highlander no califica a los participantes en los seminarios, un criterio del éxito es su capacidad de llevar a la práctica las decisiones adoptadas en los seminarios.

Como requisito previo para el desarrollo social, cultural y económico, la educación contribuye a reducir las disparidades y a crear una comprensión común entre los pueblos de diferentes países, origen socioeconómico e identidad cultural. Una educación eficaz es un medio excepcional para fomentar la participación de todas las personas en sus comunidades locales y en esta sociedad planetaria.

Las poblaciones marginadas dependen de sus conocimientos y su capacidad de resolver problemas para hacer frente a las dificultades creadas por las guerras, los conflictos civiles y la delincuencia, así como la discriminación. La educación básica constituye un medio para atacar las causas profundas de estos males (promoviendo un desarrollo equitativo) y de proporcionar al mismo tiempo conocimientos y habilidades inmediatas para hacer frente a sus repercusiones. Un aumento del nivel básico de aprendizaje contribuye a mitigar las situaciones de desventaja y, por consiguiente, a disminuir las disparidades sociales.

Recuadro 1.04 Educación de la población

A mediados del decenio de 1980, más de 80 países incluían la educación de la población en sus programas de estudio. Este tipo de enseñanza contribuye a dar mayor pertinencia y calidad a la educación mediante:

- El desarrollo de una consciencia y una comprensión de los problemas de la población, dando así a los educandos un determinado grado de control sobre la manera en que organizarán su futuro;
- La introducción de nuevas metodologías y temas de enseñanza/aprendizaje, es decir, cuestiones de población vinculadas directamente con la vida cotidiana, preocupaciones y futuro de los educandos (tanto a nivel personal como social);
- El fomento del desarrollo de capacidades analíticas, utilizando cuestiones de población como punto de referencia, que permitan a los educandos a adaptarse a un mundo en transformación.

La educación de la población debe también desempeñar otra función importante, a saber, contribuir a la comprensión de cuestiones relativas a la mujer y fomentar el mejoramiento de la situación de la mujer. A través de dramatizaciones, juegos, investigación básica y otras técnicas, pueden ponerse de manifiesto estereotipos y mitos negativos y modificarse los valores imperantes, en particular, entre los jóvenes educandos. Es éste uno de los aspectos más importantes que pueden tratarse en la educación de la población, en el nivel de enseñanza primaria.

Otro concepto es entender los jóvenes educandos que sus discusiones dan lugar a acciones y que cada persona es responsable de su proceder. Incluso aún los más pequeños deben aprender que es conveniente, que los bebés nazcan como resultado de una decisión, en una atmósfera de amor y dedicación. Es muy importante que algunos pequeños comprendan que tienen un margen de control sobre algunos aspectos de sus vidas, entre ellos el de la maternidad/paternidad.

Los alumnos preadolescentes sacan partido de la educación de la población, que contribuye a desarrollar su autoestima, un factor importante para el éxito escolar y la excelencia en la escuela y para la prevención de embarazos entre adolescentes.

Los adultos que no asisten a la escuela deben comprender que las cuestiones relativas a la población están estrechamente vinculadas con sus vidas. Estos jóvenes están ya en edad de que necesitan información suficiente que pudieran controlar su fertilidad y tomar sus decisiones, como las relacionadas con la más adecuada satisfacción de sus necesidades de aprendizaje exige un enfoque integral a los jóvenes adultos y en particular los que están a punto de casarse- reciban una información adecuada sobre los métodos de planificación familiar que se utilizan en sus respectivas necesidades.

Las poblaciones marginadas necesitan educación básica para prepararse para la migración, para lograr movilidad social y ocupacional, poder acceder a nueva información y nuevos mercados y adaptarse a un nuevo mundo. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de esos grupos no resolverá sus problemas, pero debe ser parte de la solución. Se necesitan, sobre todo, formas no convencionales de educación básica para aquellos cuyas vidas se han visto conmocionadas por fuerzas que escapan a su control. Estos problemas afectan a todos los países: los niveles crecientes de analfabetismo funcional en las economías industrializadas muestran que tampoco son inmunes a estos problemas.

Para combatir la degradación del medio ambiente, los pueblos deben no sólo entender los efectos de accionar sobre el medio sino aceptar también su responsabilidad en este sentido. No deben transferir el costo de sus acciones ni a pueblos en otras regiones geográficas ni a las generaciones venideras. Un mejor nivel de conocimientos básicos ayuda a informar a las personas sobre el costo real del daño al medio ambiente y a fomentar la aceptación social de reglamentaciones encaminadas a restringir los actos dañinos para el medio ambiente y a promover medidas que fundamentan un desarrollo ecológicamente aceptable.

La rehabilitación de tierras ecológicamente amenazadas puede iniciarse utilizando los conocimientos tradicionales de los habitantes de esas tierras. Las personas con conocimientos sobre la reproducción local de alimentos en condiciones difíciles, prácticas medicinales, formas literarias y artísticas e instituciones y procedimientos comunitarios locales constituyen un valioso «recurso» cultural. Para utilizar esos conocimientos preciosos con objeto de resolver los problemas del medio ambiente, es preciso que las personas que los poseen posean una educación básica que les permita funcionar eficazmente en sus sociedades.

Recuadro 1.05 Educación ambiental: el concepto tailandés de ojos mágicos

Existe una preocupación cada vez más difundida por el hecho de que el ritmo de la degradación ambiental se acelera tanto que no hay tiempo suficiente para esperar que la próxima generación adquiera una educación, en términos ambientales.

Afortunadamente, una comunicación eficaz con los niños puede constituir un medio para llegar a los adultos, modificando así al mismo tiempo el comportamiento de dos generaciones. La Asociación Tailandesa de Desarrollo Comunitario y Ambiental (TECDA), una organización no gubernamental, fue creada hace cinco años para suscitar el interés de la población por el medio ambiente. Se esperaba que esta toma de conciencia llevaría a la acción, inicialmente en el entorno de cada uno y, posteriormente, a la participación en el desarrollo de la comunidad y del país en su totalidad. El objetivo final era desarrollar el respeto y el apego por el medio ambiente, de manera que cada individuo ya no permita a los demás convertirse en agentes contaminantes y los inste a conservar un medio ambiente limpio. Era importante presentar con claridad complejos problemas ambientales y mostrar de qué manera estos afectan a las personas. El programa de educación básica de las masas de TECDA comenzó con la campaña «OJOS MÁGICOS: CONTRIBUYA A MANTENER TAILANDIA LIMPIA». Se trataba de una serie de publicidades en carteles difundidos por televisión y dirigidos a los niños, persuadiéndolos de poner la basura en su lugar y alentándolos a «vigilar» a los adultos y a incitarlos a actuar adecuadamente, con estas palabras «¡AH-AH! ¡NO ENSUCIEN! LOS OJOS MÁGICOS LOS ESTAN MIRANDO». A partir de esta campaña TECDA pasó a los problemas de contaminación del agua y destrucción de los bosques, por ejemplo, con el programa de saneamiento «queramos al río Chao Phya», que comenzó en enero de 1990.

Este excepcional y jovial método de TECDA para inducir a la población tailandesa a mejorar las condiciones ambientales locales ha dado resultados espectaculares. El número de personas que participaron en los diversos programas de TECDA –incluidos niños en edad escolar, funcionarios gubernamentales, vendedores de mercados, empleados del sector privado y otros miembros de la comunidad– pasó de 15,000 en 1984 a más de 400.000 en 1988. Una encuesta pública halló que el 89 por ciento de las personas encuestadas consideraban que la campaña OJOS MÁGICOS había realizado un aporte «bastante significativo» a la sociedad.

La educación, especialmente de las niñas y las mujeres, contribuye mucho a contener al rápido aumento de la población promoviendo la salud y el bienestar colectivo. Las mujeres y los hombres educados pueden tomar decisiones informadas en cuanto a cuándo tener hijos y son más capaces de cuidar su salud y la de sus hijos. Esto beneficia a la sociedad, puesto que reduce el crecimiento demográfico excesivo y mejora la salud general de la población. Las investigaciones han demostrado que los logros educativos de las mujeres guardan una estrecha relación con la reducción de las tasas de mortalidad materna e infantil y con la mejora de la nutrición de la familia.

El proceso mediante el cual los conocimientos básicos afectan el crecimiento demográfico es complejo y varía según los países. Suele entrañar varios factores relacionados entre sí, como una mejor comprensión de las opciones en cuanto a la planificación de la familia, un aumento en los recursos, un cambio en las actitudes y una reducción de la mortalidad infantil. En los lugares donde el crecimiento demográfico sigue siendo un obstáculo importante para el crecimiento económico real, la educación ofrecerá un medio significativo de enfrentar este problema, debido a sus efectos sobre la fecundidad.

E. Definición de las necesidades básicas de aprendizaje

A partir del debate anterior sobre el desarrollo humano y sus posibles consecuencias, pueden identificarse necesidades básicas de aprendizaje en términos generales junto con sus dimensiones personales y sociales. Dichas necesidades comprenden tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje (como la alfabetización, expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo.

Recuadro 1.06 Toma de conciencia a nivel mundial: el surgimiento de la educación para el desarrollo y con una perspectiva mundial

Los educadores, tanto del Sur como del Norte, comienzan a identificar la necesidad de adoptar una perspectiva mundial en la educación. Los programas de educación para el desarrollo y con una perspectiva mundial ayudan a los educandos a adoptar este enfoque, que incluye la identificación y la supresión de prejuicios culturales y tolerancia hacia las diversidades étnicas y nacionales. Estos programas procuran establecer un vínculo, por un lado, entre los desafíos a nivel mundial y las realidades imperantes en cuestiones como el medio ambiente, la paz y la seguridad, la deuda internaciónall, la disminución de la pobrza, etc. Y, por otro, los ámbitos de contenidos específicos de la educación básica.

En Cánada, el proyecto Alberta Global Education, que lleva a cabo la Asociación de Docentes de Alberta con asistencia financiera del Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) y la Alberta Education, ayuda a los docentes a identificiar y a definir oportunidades en los programas de estudio y aplicar técnicas específicas que acrecentarán las capacidades de los

educandos para tratar temas de alcance mundial. Columbia Británica lanzó recientemente en un nuevo programa denominado la «Pacific Rim Education Initiative», que forma parte de un programas en el que se han invertido 12 millones de dólares y que permitirá asignar 75,000 dólares a programas escolares vinculados con la región de Asia y el Pacífico y millones de dólares a los distritos escolares, para que realicen viajes de estudio a países de la región mencionada.

En los Estados Unidos, la educación para el desarrollo se ha difundido también rápidamente debido, sobre todo, al trabajo realizado por organismos no gubernamentales. Por ejemplo, Foster Parents Plan, una ONG internacional con sede en Rhode Island, procura presentar diversas formas de vida a niños norteamericanos en edad escolar a través de una exposición itinerante de dibujos realizados por niños de países en desarrollo en los que describen su vida cotidiana.

La educación para el desarrollo y con una perspectiva mundial comienza a practicarse, también, en los países en desarrollo. En Senegal, grupo de mujeres que viven fuera de Dakar se reúnen periódicamente para aprender cómo viven las mujeres de otras regiones del mundo. Asisten a una proyección de video proveniente de alguna región del mundo y escuchan a mujeres de países distantes relatar sus actividades diarias. Los grupos senegaleses graban también sus propias experiencias e historias de la vida cotidiana y las envían a los Estados Unidos y a otros países para que otras personas puedan conocerlas. El programa forma parte de una red de intercambio de videos realizados actualmente por el Overseas Education Fund Internacional (OEF), con base en los Estados Unidos.

En Filipinas, con la participación de la Universidad de Filipinas y a través de un programa de capacitación docente, se procura desarrollar nuevos materiales de enseñanza que reflejen una variedad más amplia de temas de interés mundial, en particular aquellos que afectan a la sociedad filipina. Una vez completado, el programa se utilizará tanto en la enseñanza escolar tradicional como en la educación no formal. En consecuencia, diversos organismos gubernamentales conjugan sus esfuerzos para desarrollar y utilizar nuevos materiales y técnicas.

La satisfacción de estas necesidades confiere poder a los individuos de una sociedad y les impone la responsabilidad de respetar y contribuir al patrimonio cultural, lingüístico y espiritual colectivo, de promover la educación de otras personas, de obrar a favor de la justicia social, de proteger el medio ambiente, de tener una actitud tolerante hacia sistemas sociales, políticos y religiosos diferentes del propio, de garantizar el respeto de valores humanísticos y de derechos humanos universalmente aceptados y de trabajar en aras de la paz y la solidaridad internacional, en un mundo interdependiente.

Recuadro 1.07 Corea: brindar una educación primaria a todos

Históricamente, Corea constituye un ejemplo de un país cuyas políticas educativas, en particular en sus aspectos financieros, evolucionaron para respaldar la rápida industrialización del país. Corea pudo invertir una parte importante de su PNB en educación debido al compromiso contraído hacia la financiación de la educación y al enfoque amplio y flexible que adoptó. Incluidas todas las fuentes de financiación el porcentaje de PNB destinado a la educación fue del 8,8 por ciento en 1966 y del 9,7 por ciento en 1970. Alrededor del 71 por ciento de los gastos educativos fueron sufragados por los alumnos y sus padres. Los recursos obtenidos se utilizaron para la construcción y el funcionamiento de escuelas y para sufragar gastos conexos: libros, suministros escolares, transportes, actividades extraescolares y alojamiento para alumnos pupilos.

A mediados del decenio de 1960, los gastos extra escolares constituían el 80 por ciento de los gastos nacionales en educación y, de estos, casi la mitad estaban consagrados a la enseñanza primaria. Una proporción considerable de estos gastos se destinaba a la adquisición de libros de texto, en el nivel de educación obligatoria, ya que sólo el 25 por ciento de los alumnos obtenían estos manuales gratuitamente.

El Gobierno central concentró los gastos en la enseñanza primaria. Al asignar tres cuartas partes de su presupuesto nacional de enseñanza pública al nivel de educación obligatoria y al poder confiar en las escuelas privadas y en su disponibilidad de los padres de sufragar los niveles secundario y terciarios de enseñanza, Corea alcanzó el objetivo de una educación primaria para todos, pudiendo asimismo satisfacer la creciente y pronunciada demanda de educación postprimaria. En 1965 las escuelas públicas recibían el 99 por ciento de las matrículas, pero tan sólo el 42,5 y el 27,4 por ciento de las matrículas de los niveles de enseñanza secundarias y terciaria, respectivamente. Corea también apeló a las instituciones locales para financiación y el suministro de educación primaria. Ya en 1949 las Asociaciones de Padres y maestros (APM) comenzaron a desempeñar una función importante en la financiación de la educación primaria. A pesar de los ambiciosos objetivos de la Ley de Enseñanza, el Gobierno central sólo pudo suministrar el 15 por ciento de los fondos necesarios para financiar la enseñanza primaria. En consecuencia, las APM, que habían sido originalmente creadas para complementar los salarios de los docentes y para acrecentar la participación de los padres en la toma de decisiones en la escuela, contribuyeron con el 75 por ciento de los fondos para las escuelas locales, mientras que las autoridades locales aportaron un 10 por ciento suplementario. En el decenio de 1960, las fuentes de financiación locales suministraron entre el 20 y el 25 por ciento del importe total de los gastos de educación local a nivel primario. En 1970, las APM se reorganizaron como Yuksonghoe (asociaciones voluntarias de padres y maestros), con los mismos objetivos que sus predecesoras. Con la reorganización, las Yuksonghoe aportaron en 1974 el 28 por ciento del presupuesto público para la educación obligatoria.

Por último, el Gobierno central otorgó subvenciones a las escuelas locales por un importe equivalente al 7 por ciento de los gastos de las autoridades municipales en educación obligatoria en 1970. Conscientes de la desigualdad existente entre las diversas comunidades, el Gobierno intentó, desde 1982, equilibrar los gastos públicos en los distritos escolares de todo el país aplicando fórmulas que contribuyen los fondos públicos en función de las necesidades locales y de la solvencia de cada distrito.

La educación básica acrecienta las posibilidades de satisfacer otras necesidades fundamentales: nutrición adecuada, alojamiento y vestido y acceso a servicios de salud y agua limpia. Todas estas necesidades humanas son interdependientes, pero la educación básica promueve la satisfacción de otras necesidades y acrecienta las ventajas que obtienen las personas de dicha satisfacción.

La posesión de conocimientos básicos es, también, un requisito previo y un complemento para otras fuentes de desarrollo social y económico. Puede contribuir a resolver los problemas de la decadencia económica, el aumento de disparidades, los trastornos y las desventajas, la degradación del medio ambiente y el crecimiento demográfico desmesurado. Otro objetivo igualmente importante del desarrollo educativo es la transmisión y el involucramiento de valores culturales y éticos comunes a todos. Es en estos valores que el individuo y la sociedad hallan su verdadera identidad y valor. Por otra parte, una sólida educación básica es fundamental para el afianzamiento tanto de niveles superiores de

educación como de conocimientos científicos y tecnológicos y, por consiguiente, para un desarrollo autónomo.

La educación básica es más que un fin en sí misma, constituye la base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes, sobre la cual los países pueden edificar, de manera sistemática, otros niveles y tipos de educación y de capacitación.

F. Nuevas oportunidades para el desarrollo humano

A medida que aumenta el alcance y la gravedad de los problemas que enfrentan las naciones del mundo, se adquiere también consciencia sobre la necesidad de privilegiar el desarrollo humano en los programas mundiales y nacionales. De lugares tan diversos como el Foro Asiático de Parlamentarios sobre Población y Desarrollo de 1987, la Reunión de Cartagena de Ministros de Estado Latinoamericanos de 1988, la Mesa Redonda Norte-Sur realizada en Ammán en 1988, los trabajos en curso en la Comisión del Sur y numerosas reuniones de las Naciones Unidas ha surgido un entendimiento general: todo desarrollo es desarrollo humano, y el crecimiento económico y el bienestar social a largo plazo se basan en la calidad de la vida de todos los seres humanos.

La confianza en este criterio fue aumentando a medida que los países acumularon experiencia en el suministro de educación básica. Muchos países han logrado mejoras sociales notables como resultado de inversiones sostenidas en oportunidades básicas de aprendizaje. Las experiencias de Europa y de América del Norte, y más recientemente en Japón, la República de Corea y Singapur, apoyan firmemente la conclusión de que la educación básica es un elemento necesarios de una base equitativa y eficiente para el desarrollo nacional.

Pese a las limitaciones financieras reales en el decenio de 1980, algunos países han tenido un éxito notable en el fomento de una mejor calidad de vida para todos. Iniciativas mundiales importantes, como las relacionadas con el acceso al agua potable y al saneamiento, la atención primaria de la salud, la inmunización y la supervivencia de la población infantil, han salvado millones de vidas y acrecentado el bienestar de cientos de millones de personas. Desde el decenio de 1970, aproximadamente 1.100 millones de personas han contado con mejores servicios de abastecimiento de agua y saneamiento, y en cuatro países de bajos ingresos de Africa el porcentaje de la población con acceso a agua limpia se duplicó entre 1980 y 1985. En todo el mundo, más del 60 por ciento de todos los niños están vacunados actualmente contra seis enfermedades que constituyen las principales causas de mortalidad entre los jóvenes y el logro del objetivo de la inmunización universal parece cercano. Esto representa una mejora notable con respecto a 1974, cuando sólo el 5 por ciento de los niños nacidos en el mundo en desarrollo recibían estas vacunas. Tan sólo una técnica de supervivencia del niño, la terapia de rehidratación oral, salva millones de vidas infantiles por año.

Estos éxitos requirieron iniciativas importantes, una acción concertada y la formación de alianzas para el desarrollo. Igualmente indispensable fue el uso de nuevas tecnologías de comunicación para difundir las capacidades y los conocimientos necesarios para hacer frente a los problemas del agua, el saneamiento y la salud. En resumen, estos ejemplos son una prueba espectacular de que cuando hay voluntad y dedicación es posible lograr mejoras en el desarrollo humano, incluso dentro de las limitaciones financieras de los desafíos mundiales del momento actual.

Recientemente, la literatura sobre el desarrollo se ha concentrado más en las limitaciones que en las oportunidades. Un exámen de la situación de los conocimientos básicos en el mundo revelarásin embargo, que estas limitaciones no son las barreras absolutas para el progreso que muchos han creído; con una dedicación pública y privada firme, puede superarse. Las limitaciones y las oportunidades son parte de un todo complejo en que los factores demográficos, culturales, sociopolíticos, técnicos, aconómicos, ambientales y estrictamente educativos están relacionados entre sí en un sistema circular de causas y efectos. Cada nación debe considerarse en forma individual: sus características básicas, su capacidad financiera y sus esfuerzos anteriores de educación se combinan para determinar la repercusión última de los logros de aprendizaje sobre su población. Sean cuales fueren las limitaciones, la voluntad y el esfuerzo de la sociedad pueden minimizar los efectos onhibidores de ess limitaciones y permitir a cada país aprovechar oportunidades mundiales sin precedentes para hacer frente a los desafíos que se plantean.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Satisfacción de las Naciones Básicas de Aprendizaje

PREAMBULO

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que «toda persona tiene derecho a la educación». Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurarsr el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

- Más de 100 millones de niños y niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tiene acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres- son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aún completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incrmeento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contenidas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

2. Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aún así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta han contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargando de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo – mucha de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales es inmensamente mayor que el disponible hace sólo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierte a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

Recordando que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tiene una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo.

Constantando que en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos.

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y, por consiguiente, para alcanzare un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso a favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente

Declaración Mundial sobre Educación para Todos:
Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

1. Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

EDUCACION PARA TODOS: UNA VISION AMPLIADA Y UN COMPROMISO RENOVADO

ARTICULO 2 . PERFILANDO LA VISION

1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia en el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

ARTICULO 3 . UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA EDUCACION Y FOMENTAR LA EQUIDAD

1. la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Debe eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

ARTICULO 4 . UNIVERSALIZAR LA ATENCION DEL APRENDIZAJE

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados

efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

ARTICULO 5 . AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACION BASICA

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

- El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.
- El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.
- Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna esfuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar –incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.
- Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social puede emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden mobilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se esfuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

ARTICULO 6 . MEJORAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres –u otras encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

ARTICULO 7 . FORTALECER LA CONCERTACION DE ACCIONES

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos de planificación, hacienda –da, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966). La concertación genuina de acciones contribuye al planteamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos “una visión ampliada y un compromiso renovado”.

EDUCACION PARA TODOS: LAS CONDICIONES NECESARIAS

ARTICULO 8 . DESARROLLAR POLITICAS DE APOYO

1. Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones. Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.
2. La sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el

desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

ARTICULO 9 . UTILIZAR LOS RECURSOS

1. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios. Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizás la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.
2. Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las cotrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único. Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y de la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación. En particular, los países que llevan a cabo ajustes estructurales o que han de cargar con el angustioso fardo de la deuda externa necesitarán conceder protección especial a la educación básica. Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

ARTICULO 10 . FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.
2. Será necesario un aumento sustancial y a lo largo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tiene la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen. Acredores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga, ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente

eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzarían considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda.

3. Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.
4. Todas las naciones deben también obrar conjuntamente para resolver conflictos y contiendas, terminar con las situaciones de ocupación militar y asentar a las poblaciones desplazadas o facilitar su retorno a sus países de origen, asegurándose de que se atienden sus necesidades básicas de aprendizaje. Sólo en un ambiente estable y pacífico pueden crearse las condiciones para que todos los seres humanos, niños y adultos por igual, puedan beneficiarse de los objetivos de la educación para todos.

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación. Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y de la Convención sobre Derechos del Niño. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

Por todo lo cual adoptamos esta declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y aprobamos el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la Declaración.

BLOQUE II

ARDOINO, Jaques. “La intervención: ¿Imaginación o cambio de lo imaginario?”, 13-42. En la Intervención Institucional Folios Ediciones. 1981.

LA INTERVENCION: ¿IMAGINARIO DEL CAMBIO Y CAMBIO DE LO IMAGINARIO?

1. ¿DE DONDE VIENE LA INTERVENCION?

A pesar de una práctica efectiva de treinta años, la noción de intervención, que busca designar este trayecto, sigue siendo vaga y ambigua. Además, la etimología nos introduce en principio en esta equivocidad. Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre,

interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencias, de intrusión en las que la intervención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el reestablecimiento del orden establecido. De esta forma, “la intervención” de las fuerzas armadas, militares o policíacas, evoca, más que una asistencia y el auxilio que pueden depender eventualmente de ellas (por ejemplo, en el caso de salvamento), la coerción y la angustia que acarrearán estas operaciones brutales. En forma parecida, una “intervención quirúrgica” es siempre vivida como traumatizante, aún en el caso de que sea benigna o de que su necesidad vital no ofrezca duda alguna. (1)

A estas primeras acepciones se añaden aun, en el uso del término, las ideas de operación, de tratamiento, de factores más o menos determinantes o de causas incidentes. En Derecho Civil, es el acto que tiene lugar cuando un tercero que no tomaba parte normalmente en una contestación judicial, se presenta para participar en ella y hacer valer sus propios derechos o sostener los de una de las partes principales. Es notable que en todos estos sentidos, la intervención aparezca como el acto de un término que sobreviene en relación con un estado preexistente.

Cuando las ciencias humanas recogen esta noción para su propio uso, le conceden supuestamente un sentido más técnico y, por lo tanto, más preciso. En psicología clínica, su empleo parece deberse a J. Favez-Boutonier y m. Monod. Empleada a partir de 1963, debe distinguirse del examen psicológico y de los test en los cuales a veces se combina. Con referencia a las hipótesis psicoanalíticas relacionadas sobre todo como los fenómenos transferenciales, esta noción distingue el acto mediante el cual el psicólogo establece, entre él mismo y el sujeto, cierto tipo de relaciones humanas que pueden inducir una dinámica, que tiene ya un carácter terapéutico, en comportamientos. (2)

Para la psicología social, y más particularmente para la psicología social, la intervención se convierte en un procedimiento clínico aplicado a las “comunidades prácticas” (3) más o menos grandes que, dependiendo del enfoque teórico con que se las aborde, pero también según sus especificidades funcionales y simbólicas, se diferenciarán en grupos, organizaciones e instituciones. Ciertamente el objetivo de tal práctica, cuyos caracteres profesional y oneroso se afirmarán con rapidez, en el “conocimiento” de las situaciones estudiadas; pero lo es todavía más la dinámica de la evolución y del cambio que puedan derivarse de ellas.

En este contexto disciplinario en el que a partir de ahora nos situaremos, sin excluir desbordamientos inevitables cuando éstos nos parezcan necesarios, el concepto lewiniano de investigación acción parece aportar un fundamento teórico y una garantía a la práctica de la intervención. La investigación y la práctica, disociadas tradicionalmente, pueden encontrarse entonces ventajosamente reunidas. Así, el mito de la objetividad, tan apreciado en muestras concepciones positivistas de la ciencia, ha sido recusado parcialmente. En lugar de verse repudiada como antes, la implicación recupera un lugar central al convertirse ella misma en objeto de estudio, siendo a la vez sesgo y factor relativizado del conocimiento. Nuevas formas del análisis social se vuelven concebibles, mientras que, hasta ahora, las investigaciones tendían a ser una calca de las metodologías experimentales de las ciencias nobles y maduras a las que las jóvenes ciencias humanas buscaban asemejarse. De los laboratorios científicos y las experimentaciones reducidas a la manipulación de variables, en el seno de modelos hipotéticos para la administración de la

prueba, se pasa a la perspectiva de una búsqueda de datos, incluyendo los testimonios obtenidos en “laboratorios” a cielo abierto, que coincidan con tal o cual resquebrajamiento de la realidad social. La entrevista, el cuestionario, la encuesta, el análisis de contenido, la restitución de la información –bajo la forma de “feedback” (F. Mann), forman parte naturalmente de esta nueva tecnología de tratamiento de la información. Pero la dinámica de los grupos, atendida a la vez como modelo de funcionamiento de un campo microsocioal (“Teoría del campo”) y como práctica de formación-sensibilización (Grupo T), caracteriza igualmente este procedimiento. Efectivamente, aun antes de distinguirse como metodología de aproximación al seno de las organizaciones, la intervención se encuentra asociada, igualmente en un sentido técnico, pero más restringido, todas las prácticas de formación. Se hablará así de las “intervenciones” del monitor o de tal o cual participante en un grupo de diagnóstico, como se habla comunmente de la intervención televisada del Presidente de la República o de la intervención de un líder de la oposición o de un parlamentario en la Asamblea Nacional. En este sentido, el profesor interviene constantemente en su prácticas educativa y de enseñanza. Pero la intervención del consultor en una organización difiere también del rol del formador en cierto número de aspectos, conservando sin embargo, con éste, lazos de parentesco que será necesario precisar brevemente.

Aun cuando ambos tienen por objetivo el cambio personal o interpersonal en la situación grupal (micro-social) en la que se desarrollan, las acciones de formación en profundidad, que al mismo tiempo conforman en ciertos aspectos los procedimientos educativos, y la aproximación psicoterapéutica se definen por su carácter ad hoc. Ya se trate de sesiones puntuales de una o varias jornadas, o de largos ciclos extendidos en el tiempo, los participantes son extraídos de su medio profesional habitual para verse inscritos en el medio artificial de formación, en una situación de “cursillificación” (stagification) (J. Guigou). La intervención psicosociológica pretende dirigirse a grupos naturales cuya historia y estructuras no serán descuidadas. No obstante, conviene recalcar que el simple hecho de incorporar un “dispositivo analizador”, un grupo de intervinientes, e introducir condiciones sistemáticas de análisis en grupos naturales acarrea una cierta artificialización de lo vivido. El fenómeno es aún más acentuado cuando ciertos estilos de intervención tienden a contentarse con “intervenciones breves”, de nuevo puntuales y con frecuencia únicas, esperando ingenuamente efectos durables mediante esta especie de electro-shock micro-social. En la mayor parte de las prácticas, la temporalidad es un componente fundamental de la intervención.

Por supuesto, se debe distinguir la temporalidad que se encuentra aquí con la historicidad, de la cronología. Esta se traduce e programa y, consecuentemente, permite una cierta sustitución de sus diferentes módulos entre sí; aquella, como historia y como duración, se encuentra marcada fundamentalmente por la irreversibilidad. La intervención se distingue pues de la formación, sin por ellos dejar de pertenecer a la corriente psicosociológica de la que ha nacido. Este proceso de “oposición-rechazo-diferenciación-conservación de lazos de parentesco” se ha vuelto característico en el campo de la psicología social durante el siglo XX. En efecto, los psicosociólogos mismos eran ya los herederos de los organizadores. En este sentido, además, Taylor y los representantes de la organización científica del trabajo practicaban, mucho antes de que se les reconociera como tales, “intervenciones” en las empresas donde operaban. (4) Pero estas intervenciones eran más descriptivas, más explícitamente normativas en nombre del método privilegiado por los organizadores. Como reacción, la corriente de las corrientes humanas, con Mayo y Roethlisberger, cuestiona cierto número de postulados y de axiomas de estas ideas de método y de los procedimientos

que inspira. A partir de esto, todo un aporte en principio psicoterapéutico (el counseling de C. Rogers) y posteriormente socioterapéutico (de Bion a Jaque), va a combinarse con la perspectiva de la dinámica de campo elaborada por la escuela lewiniana, para los fenómenos microsociales. La eventual rehabilitación de la afectividad, a partir de la relevación psicoanalítica de la economía libidinal inconsciente (pulsiones-transferencias), conducirá a cierto punto de vista del funcionamiento social y reparación de los disfuncionamientos. En un caso, el método era la fuente del pensamiento aplicado correctamente a las dificultades de la acción y debía evitar los errores; en otro caso, un tratamiento psicoterapéutico permitía a las organizaciones recuperar la salud comprometida en las crisis. Cuando el análisis institucional (Lapassade, Lourau) por un lado, y el psicoanálisis (Mendel) por el otro cuestionaron a su vez las hipótesis de la psicología de las relaciones humanas y de los grupos restringidos, subrayando la especificidad de la inteligibilidad de lo macrosocial, de las estructuras y las características fundamentales de la organización, de las significaciones y las funciones simbólicas de la institución y contribuyeron al poner en evidencia los fenómenos de poder y sus dimensiones políticas, no quedaron por ello al margen de la prolongación de los psicólogos, sobre todo en lo que respecta a la práctica clínica.

En un primer esfuerzo de síntesis, puede señalarse, con D. Anzieu, (5) tres grandes corrientes sobre las que se apoyan las representaciones científicas y sociales del grupo. La primera, ilustrada por la escuela de la dinámica de grupos (K. Lewin), aplica al campo micro-social un modelo derivado de las ciencias fisicoquímicas (campo de fuerza electromagnético) traducido por formulaciones matemáticas (álgebra topológica). La segunda, inspirada en el psicoanálisis y partiendo de los trabajos de W. R. Bion, S. R. Slawson, y S. H. Foulkes, tenderá principalmente a mirar al grupo como una “tópica proyectada”, superficie proyectiva, y por tanto se interesará de manera privilegiada en las producciones imaginarias. Finalmente, la tercera se inspira en la tradición anarco-sindicalista que a partir de los acontecimientos de mayo de 68 en Francia a adquirido vigor en los años finales del decenio que termina.

A diferencia de los precedentes, su perspectiva es resueltamente sociopolítica y radical, si no es que revolucionaria. La problemática teórica de la intervención se alimentará entonces, de acuerdo más o menos con los estilos y las escuelas, de estas tres corrientes a las que debemos añadir la integrada por quienes sostienen la aproximación lógica y tecnológica de los organizadores. Pero es conveniente subrayar, al margen de un análisis ya resueltamente político, que, a pesar de sus diferencias específicas, el Arte y el Método de los organizadores, la tecnicidad de las relaciones humanas y la aproximación terapéutica se combinan y se reconocen como complementarios en procedimientos. En estos, las intenciones de ayuda, de asistencia, de reparación o de cuidado constituyen un resorte permanente. La “visión del mundo” en la que coinciden todas estas prácticas es siempre la de sistemas sociales regidos por leyes y reglas cuyo buen funcionamiento puede verse entorpecido por deficiencias, degradaciones y carencias que es preciso remediar. Ahí se alternan y mezclan más o menos confusamente los “modelos” de la coherencia lógica, de la homogeneidad mecánica o de la cohesión biológica. Los disfuncionamientos se consideran, de acuerdo con ella, efectos de errores (de juicio, de elecciones estratégicas debidas a insuficiencias de conocimiento o a un mal uso del Método), efectos de crisis (acción de agentes patógenos endógenos o exógenos a los organismos) o de descomposturas (deterioro o presencia de elementos defectuosos entre los componentes de la máquina). El orden, racional o natural, se postula como algo normal, mientras que el desorden reviste un

carácter patológico. Así, las concepciones del desarrollo de las organizaciones (6) y de la socioterapia (7) se conjuntan y se alían, definitivamente, para la defensa de cierto orden social. Como habremos de precisar más adelante, si se adopta este punto de vista reformista, la aproximación sistémica tiene como función, fuertemente, permitir que las descripciones de la sociología de las organizaciones se vuelvan “operacionales”. (8) Sin negar necesariamente la importancia de las fuerzas políticas que estructuran el campo social y atraviesan los grupos restringidos, el interviniente se definirá naturalmente como apolítico en el ejercicio de sus funciones porque es, antes que nada, técnico e investigador-práctico. En el lado opuesto, pareciera que la intuición original del análisis institucional, del socioanálisis y del sociopsicoanálisis confiere al desorden otro estatuto. En efecto, el cuestionamiento crítico del orden establecido, cuando no su contestación militante, constituye el fundamento ideológico de estas prácticas sociales. En este sentido, el análisis institucional se define también como contrasociología y el sociopsicoanálisis subraya la importancia de lo político. Para los objetivos de la intervención es mucho menos interesante la rehabilitación de los organismos sociales o el tratamiento de los disfuncionamientos, que la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto en los fenómenos institucionales debido al juego de los intereses y a su opacidad resultate. Ya en la perspectiva precedente (desarrollo organizacional y socioterapia) el rol que se reconocía a la implicación variaba de acuerdo con el carácter más o menos regionalista de las aproximaciones. Entre más sea tomada en cuenta la efectividad profunda, menos es posible ilusionarse con la “objetividad” que podría depender de precauciones metodológicas. Es preciso entonces reconocer que la implicación es un dato complejo que debe encontrar su lugar en la teorización que se esfuerza por hacer más inteligible la situación, ya que trazar su economía parece una tarea imposible. Pero ahí se trataba únicamente de implicación libidinal en relación con la determinación de elementos fantasmáticos, en mucho mayor medida de elementos sociales que traducen el juego de las pulsaciones y del imaginario personal. La intervención más militante (9) que asocia una perspectiva socioeconómico-política a sus procedimientos prácticos asignará menos importancia a esta implicación libidinal que a la implicación institucional que se desprenderá de la condición, las afiliaciones, los lazos de solidaridad y de transversalidad reconocidos en la situación, con respecto a posturas moduladas efectivamente de acuerdo con la manera en que cada uno las enviste. El análisis de los discursos, de los componentes, pero además de todas las otras formas de manifestación institucional, entre las que se hallan comprendidas el implícito y no lo dicho, lo reprimido y lo suprimido* desembocará en los fenómenos de poder. En esta toma de partido, el carácter deliberado, metodológicamente des-ordenante (10) de la intervención, predomina sobre las funciones de adaptación, de regulación y de reducción de las tensiones que la clínica psicosociológica llegó incluso a privilegiar sistemáticamente. Aunque el término «desarrollo» se halle sujeto a discusión, (11) es mucho más conveniente para designar esta aproximación de las nociones de ayuda o de asistencia mencionadas más arriba. Es preciso aún poner en evidencia las diferentes concepciones del cambio social que se encuentran en estas “visiones del mundo”. Aún cuando, en un intento por considerar los

* En el diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, aparecen los términos *refoulement* y *repression* traducidos como represión y supresión: en la versión actual de las Obras Completas de Freud, editadas por Amorrortu, estos términos (que corresponden a los alemanes *Verdrangung* y *Unterdrückung*) son traducidas como represión y sofocación (N de T).

más esencial, convengamos en dejar a un lado el problema, notables en nuestras sociedades de consumo, de las novedades intercambiables (innovaciones) que tienden a convertirse en objetos mercantiles, y, por lo tanto, en una trampa; y dejar también para otro párrafo (12) la distinción entre el cambio como alteración subjetiva, personal (actitudes, opiniones, creencias) y el cambio social (estructuras y significaciones de las organizaciones sociales, sistemas colectivos e institucionales de valores, proyectos sociopolíticos implícitos o explícitos); debemos distinguir desde ahora intenciones políticas por completo opuestas unas a otras, a través de los empleos triviales o más sofisticados de ese término:

a) Algunas de entre estas intenciones son retroversivas: centradas en la necesidad de un regreso a la pureza de los orígenes, en peregrinaje a las fuentes, no conciben la invención sino como descubrimiento, es decir, revelación o mostración de lo que se encontraba oculto, aunque preexistente. El Tiempo, y la historia, no aparecen entonces más que como una espera necesaria para el pasaje de la potencialidad al acto, de lo latente a lo manifiesto, para el progreso en la afirmación de los conocimientos o para el desarrollo de la toma de conciencia, más allá (o más bien más acá) de las ilusiones de la sensibilidad y de los errores del juicio, respecto a aquello que, supuestamente, está ya ahí de todas formas y para toda la eternidad. También aparecen únicamente como productores de entropía, factores de degradación, de alteración (solamente en el sentido peyorativo del término), de desnaturalizado. El cambio deseado se convierte entonces, contra el peso del tiempo, en la reapropiación de una idéntica original pérdida, corrompida por el uso. (13) Esta definición del cambio es evidentemente conservadora y tradicionalista y, sin embargo, puede proclamarse, con cierta legitimidad, partidaria de la idea de revolución ya que esta última, en su polisemia, contiene la imagen de la circularidad y la vuelta sobre sí misma. El motor de la revolución separatista o fraccionalista, es en ese caso la búsqueda del objeto perdido (¿imaginario o real?) percibido como constitutivo de la identidad. Como consecuencia, coincide con un regreso al orden anterior juzgado como superior. Y recogeré aquí, simplemente por placer, pero con otro sentido, la frase ya humorísticas de Montesquieu: ¿"Cómo se puede ser Persa" hoy?

b) Otras intenciones, proversivas, animadas esencialmente por la búsqueda de lo que aún no es: de aquello que, por no haber sido creado de un vez por todas, se encuentra siempre en vías de creación, se colocan decididamente bajo el signo del inacabamiento. Son concepciones progresistas. La alteración no se define ya como degradación o entropía sino como negaentropía o enriquecimiento. La identidad es más bien una conquista y el fruto de luchas necesarias, que un bien original. La historia, el hacer social histórico expresan, sin duda para la mayor parte, los nuevos brotes de una lógica conjuntadora que tiende a una identidad que estructura logros y praxis en términos de reproducción, pero produce también nuevas significaciones como manifestaciones de un imaginario social creador para quien la invención es sorpresa y ruptura (14) con respecto de lo que ya estaba aquí. Lo instituyente, en su calidad de creación y cambio, se define entonces negativamente con relación a lo instituido. Se comprende fácilmente que esta representación del cambio supone una forma dialéctica de proceder como un modelo de inteligibilidad de la realidad, tanto teórico como práctico. La noción de negación debe ser entendida, aquí, en el sentido del término y no debe ser confundida con la negación mágica, aquella mediante la cual lo imaginario tiende a desembarazarse de todo lo que le estorba o de lo que se le resiste, mediante el acto puro y simple de negarlo. (15)

Estas breves observaciones históricas y los elementos de una problemática todavía muy esquemática nos han parecido necesarios para "situar" las así llamadas "técnicas de

intervención” en un contexto más amplio que el de la metodología, donde las interrogaciones críticas sobre el sentido de lo que se hace no encuentra fácilmente su lugar. Esto se debe a que el problema de la instrumentación corresponde mucho más al “como” que al “por qué”.

Es necesario, sobre todo, comprender que dicha práctica se encuentra, de hecho, atravesada, si no es que estructurada, de manera frecuentemente muy contradictoria, por los distintos componentes que han marcado la historia de las ideas en las alternativas de las ciencias humanas en la primera mitad del siglo XX.

Teniendo en cuenta este punto de vista, las prácticas (los estilos, las escuelas) que se diferenciarán en cuanto a sus detalles, dependiendo de sus alternativas profundas que han quedado, a menudo, implícitas presentarán en lo que respecta a su administración clínica, algunos puntos en común.

La intervención se da a conocer, ante todo, como implemento. En este sentido, surge evidentemente de una metodología que ahora trataremos de identificar y de describir, especificando los procedimientos que constituyen su tecnología. Pero páginas precedentes nos hemos esforzado por situar esta metodología, que es o sí misma una lógica, un conjunto de nociones articuladas de manera más o menos coherente con referencia a los horizontes ideológicos que la han sostenido o inspirado o más o menos de manera explícitas. Este procedimiento rebasa la cuestión de la intervención y adquiere un alcance mucho más general. Lo que especifica bien un método en relación con las técnicas que emplea es la definición del objeto al cual se va a aplicar, objeto que, por otra parte, presupone; esto implica ya una toma de partido científico y con respecto a los modelos de referencia. Pero, en un segundo grado, el método se revela como producto de ideología y de filosofías subyacentes. Es esto, precisamente, lo que hemos querido mostrar para el caso particular de la intervención.

II. METODOLOGIAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA INTERVENCION

1º. ¿Cómo se entrama la intervención?

Recordémoslo: la intervención es un derrotero clínico que ya ha hacer actuar, el mismo tiempo que ciertos procedimientos, una forma de presencia para asumir y tratar los procesos sociales buscando su evolución.

- a) El acto fundador de una intervención es la expresión de un demanda de un cliente. El cliente deberá ser identificado, es decir, se tendrá la necesidad de encontrar una respuesta a las siguientes preguntas:
- ¿Quién tiene el poder de originar la intervención y permitir su desarrollo?
 - ¿Quién encarga (y eventualmente paga) y, consecuentemente, a quién el o los intervinientes deberán rendir cuentas?

En este sentido, la demanda (expresión que se ha ya explicitado, pero que siempre ambigua, en cuanto a las necesidades o las expectativas a las que, se supone, la intervención responde a su manera) debe ser distinguida con frecuencia del encargo (formulación más contractual y por lo tanto más jurídica y administrativa, el libro de cargos y la idemnización por la intervención). La demanda debe, más aún que el encargo, ser considerada procedente y respetable para el o los practicantes de la intervención. Hay pues aquí, en el momento de negociación previo, en el umbral formal de la intervención y que constituye, sin embargo, parte de ella, un trabajo de apreciación y de estimación de la situación, de las fuerzas que

las estructuran y las oportunidades de evolución. Conviene subrayar que si la metodología insiste justamente en la demanda del cliente (noción que con frecuencia designa aquí un colectivo), deja en la sombra muchas veces la existencia indudable, en los intervinientes, de una demanda de la demanda de los clientes. En efecto, debe haber originalmente un deseo, motivaciones y además capacidades para asumir la responsabilidad de demandas provenientes de clientes eventuales. Es con el fin de contribuir, mediante la práctica de la intervención, a lo que la evolución de dichas demandas, tratadas de esta forma, permite a los clientes hacer algo con ellas por sí mismos. El juego, subyacente de las pulsiones, de las manifestaciones trasferenciales y contratrasferenciales, de las implicaciones libidinales e institucionales debe ser entonces tomado en consideración, aún cuando se trate de intervenciones que lo tienen como objetos explícitos sino la organización o el “cliente” de los conjuntos sociales involucrados. Si las primeras formulaciones de la demanda, inevitablemente ambiguas, son bien enunciadas, en el curso de las negociaciones previas estas formulaciones se verán modificadas en la medida de su elucidación parcial, a lo largo de la intervención. (16)

- b) Estas negociaciones previas tiene además como objetivo elaborar con los distintos compañeros de los intervinientes el contrato metodológico, es decir, el conjunto de reglas prácticas que regirán a partir de ese momento las relaciones entre los intervinientes y los clientes. Estas reglas constituyen la parte más identificable de los instrumentos del interviniente y son, al mismo tiempo, aspectos que condicionan su empleo. Deben por consiguiente hacerse tan explícitos como sea posible, si es que el interviniente no quiere utilizar el misterio como un instrumento suplementario (que sería tanto más eficaz cuanto que su carácter clandestino y oculto lo colocaría al abrigo de cualquier interrogación crítica). En la medida en que quiere diferenciarse del brujo, el practicante se define a partir de la utilización de instrumentos que pueden ser de uso común. Son estos los que va a presentar a sus clientes, aun (y sobre todo) si sus compañeros parecen “tenerle confianza” o no quieren saber nada de su técnica (“cada quien su oficio”). Inicialmente, el cliente debe admitir, y con frecuencia debe hacerlo en bloque, la legitimidad del conjunto de reglas prácticas; si no, la intervención no podría realizarse. Pero, a continuación, en el curso de la intervención, se asistirá a un cuestionamiento progresivo y a la contestación de esas condiciones técnicas de funcionamiento, bajo una profunda marca de ambivalencia. Esto se producirá a partir del surgimiento de la conciencia de que estas condiciones están sobrecargadas tanto por proyecciones fantasmáticas, como por implicaciones ideológicas.
- c) Se habrá de determinar, en el curso de esta misma fase inicial, las modalidades de indemnizaciones y las formas de cubrir los gastos del o de los intervinientes, al mismo tiempo que se precisarán la naturaleza y la duración de las prestaciones correspondientes. Esta relación con el dinero tomará significaciones diversas según el tipo de intervención: en la intervención psicosociológica clásica no constituirá, como tal, un objeto de análisis; se fijará solamente a partir de un análisis económico o deontológico en términos de “precio justo”. Si se trata de una intervención hecha según las reglas inspirada en la práctica psicoanalítica, el pago será igualmente determinado tomando en cuenta lo que éste puede significar, no sólo realmente sino también simbólicamente para los interesados. Finalmente, en una intervención socioanalítica, el problema con respecto al dinero es representativo de toda la estructura de producción ambiente, y su significación esta ligada esencialmente a los fenómenos economicopolíticos. Lo que quiere decir “que la institución cliente negocia

permanentemente en el campo del análisis y no antes, Al margen o después, esta cuestión del dinero que debe ser, al mismo tiempo, practicada y analizada”. (17)

- d) Se procederá finalmente a la redacción, a partir de los datos precedentes, de un contrato jurídico entre las partes. En cierta forma, el contrato formalizará la demanda inicial del cliente (traduciéndola en un encargo) y la política (es decir, las finalidades y no solamente los objetivos). Enseguida se precisarán las grandes líneas de la estrategias, de la metodología, el programa. La duración real de la intervención no puede ser nunca confiablemente determinada; en este estadio se establecerá provisoriamente una cronología. Las condiciones de pago deberán figurar igualmente. Conviene precisar aquí que la noción de contrato debe ser desembarazada del carácter reificante, por ser substancialista, que le ha dado nuestro Derecho tradicional. Este último tiende a suponer inmutable, o cuando menos estable a lo largo del período establecido en el contrato, la voluntad de las partes.

Aquí, la validez de los acuerdos establecidos depende esencialmente de la dinámica de la intervención. Es preciso, pues, esperar que el contrato sea cuestionado periódicamente y modificado, si no es que renegociado, a lo largo de las peripecias y dependiendo de la progresión de la intervención. En el límite, en la intervención socioanalítica, la regla fundamental se orientará hacia la autogestión del análisis. La proposición de esta autogestión busca desmontar el orden establecido de los dispositivos analíticos tradicionales (psicoanalíticos, psicosociológicos, organizacional e incluso sociopsicoanalítico). La propia autogestión se convierte entonces en dispositivo analizador. “Autoadministrar la intervención significa reinventar permanentemente el marco de análisis el cual permanecía hasta ahora como lo impensado de este trabajo.” (18)

2º. Cómo se desarrolla la intervención

Recordemos que no se podría tratar aquí de un modelo al que se plegaran y se conformaran los distintos tipos de intervención, sino más bien de un esquema que intenta perfilar un camino que permita la intuición.

- a) Cuando no se trata específicamente de intervenciones breves (algunos días). (19) la aproximación a la organización cliente va a comportar una fase de observación y de familiarización con el medio. ¿Cuál es la naturaleza y cuáles son las actividades de la empresa, su tipo de organización, sus estructuras? ¿Cómo se sitúan respectivamente, en sus relaciones habituales y con respecto a la intervención, (20) las distintas instancias de poder en la organización (la Dirección, los delegados sindicales y los representantes elegidos, la jerarquía, el personal)? ¿Cuáles son los principales problemas tal como se los representan los interesados en el curso de esta fase (o consideran que pueden ser expresadas indirectamente bajo tal o tal forma)? En efecto, no es raro que se desplacen las dificultades reales, en especial los conflictos, a cuestiones menores, más fáciles de abordar, que juegan a la vez el rol de pantalla y de absceso donde ocurre la fijación. Este “aprendizaje del medio” se hará de manera más o menos ligera o pesada (en lo que hace al aparato de recolección de datos), más o menos flexible o sistemática, según los estilos y las escuelas. Es frecuente que se empleen procedimientos de encuesta, cuantitativa o cualitativa, hechos a partir de entrevistas y cuestionarios. La información recogida es elaborada y, con frecuencia, distribuida de acuerdo con el esquema trazado por F. Mann (feedback).

Las entrevistas de grupo con análisis de contenido, el análisis de documentos de archivo, de organigramas y de diferentes textos que definen la política y los objetivos de la organización pueden contribuir igualmente a esta colecta de información. Al terminar esta fase “de análisis de la situación”, la realización de un reporte escrito es algo aceptado por ciertos intervinientes (mientras que otros lo rechazan sistemáticamente y desconfían del uso reificante que se podría hacer de él). El riesgo es, en efecto, que se vea en este reporte un “diagnóstico” por analogía con la situación médica (perspectiva socioterapéutica). Este “punto” cerca de la situación no deberá pues ser fijado. Ha sido ya rebasado, aunque sólo sea por las reacciones y la toma de conciencia que suscita tan pronto como ha sido emprendido. De cualquier manera, sea o no adecuada la entrega de un reporte escrito, es particularmente importante que la información recogida sea restituida o redistribuida, sin restricciones, en todos los niveles (en especial a todos aquellos que han sido entrevistados) de la organización cliente, y no solamente a la Dirección.

- b) Es prácticamente imposible determinar a priori la duración de una intervención. Esto depende, en efecto, de demasiados factores tanto internos como externos. En última instancia, aún con una metodología relativamente constante y, por ello, estructurada, (21) no hay dos intervenciones que puedan aparecer semejantes al ser comparadas. Las tomas de conciencia esperadas durante la intervención se efectúan antes que nada a ritmos propios de cada uno (y sin embargo, se hallan deformadas y, hasta cierto punto, normalizadas por los reagrupamientos profesionales). El trayecto se caracterizará principalmente por las reacciones que habrán de suscitarse positivas o negativas, o alternadas. (22)

Negativos: Habrá, por el hecho de la ambivalencia señalada más arriba, reacciones de huidas y de rechazo ante las consecuencias de tomas de conciencia acarreadas por el análisis. No lo olvidemos, el interviniente es percibido como un tercero mediador que aporta sus buenos oficios; pero puede también, y lo hemos visto, ser sospechosos de intromisión y de injerencia. En detrimento propio (aún en riesgo de hacer abortar la intervención) el cliente intentará manipular al consultor que interviene.

Positivos: Al mantener siempre, como finalidad de la intervención, el desarrollo de la autonomía del cliente, ninguna exigencia metodológica podría imponer una permanencia indefinida bajo la dependencia de sus reglas. La conquista de la autonomía pasa siempre por el descubrimiento de la transgresión. A diferencia del psicoanálisis, las diferentes formas de intervención en el medio organizacional o institucional no pueden nunca excluir el pasaje al acto. Estos son legítimos y conservan su utilidad dentro del marco de la intervención. Por otra parte, sobre todo cuando es “institucional”, el análisis no puede excluir ni olvidar el principio de su propio cuestionamiento, como lo enfatiza muy bien G. Lapassade, (23) lo que es analizable es primer lugar, en la intervención, es la precaria institución constituida por el dispositivo analizador y la función de análisis. El análisis de la institución cliente propiamente dicho se hará indirectamente a través de la precedente.

En este estudio, la intervención tendrá como objeto y como efecto poner a la luz procesos informales que actúan más o menos clandestinamente al margen de las estructuras formales. Los disfuncionamientos en las comunicaciones, la entropía de la información, las zonas de poder y contrapoder, los “territorios” reivindicados por unos y otros serán mejor advertidos, lo que dará a veces la ilusión de una movilidad reencontrada. De paso, se revelarán las contradicciones en el seno mismo de la lógica organizacional, o entre las diferentes políticas de la organización. Será posible igualmente interesarse por los roles

particulares de cientos individuos que ocupan situaciones claves, que no coinciden necesariamente con las jerarquía evidente y con la influencia de sus psicologías personales. Se halle o no explicitado en el enunciado metodológico, así como en la práctica, la intervención se caracteriza siempre más o menos por armar dispositivos analizadores contruídos o por la utilización de lo que puede constituir un analizador natural. (24) Toda metodología definida de intervención constituye ya, en sí misma, un dispositivo analizador. Son estos analizadores los que provocán el efecto de desenmascaramiento y de toma de conciencia colectiva a partir de la cual se espera, a continuación, el surgimiento de capacidades reinstituyentes. En el esfuerzo de teorización de algunos inventores y utilizadores de la noción, el dispositivo analizador se destina además a facilitar la popularización del análisis, la distribución del saber analítico, en lugar del monopolio tradicional de los analistas patentados entre los cuales un caso particular sería el de los intervinientes. El analizador es pues, supuestamente, quién, por sí mismo, llevará la praxis al punto de permitir a cada uno una inteligencia acrecentada de las situaciones donde se encuentra institucionalmente implicado. Estamos ante una visión un poco ingenua e incluso mágica de la realidad. El punto de vista providencialista del prejuicio idealista humanista lo reencontramos aquí curiosamente mezclado con alternativas más progresistas y realistas. No es posible, desgraciadamente, hacer la economía de los analistas, salvo, tal vez, en los raros casos de períodos candentes (25) de la historia (26) donde la potencialidad propia el dinamismo del hacer social histórico creado vuelve más perspicaz, lúcido y clarividente a cada participante. (27) El problema real, desembarazoso de sus fantasmas, es pues el de un conjunto triádico: los analistas (entre los cuales es preciso comprender a los clientes, capaces de apropiarse de las capacidades de análisis inducidas por los intervinientes), el dispositivo analizador, histórico, natural o construido (28) y el análisis que se encuentra especificado por el sistema de referencia que lo define. De hecho, será preciso un largo tiempo (29) para que los elementos más determinantes de la situación aparezcan anidados en el vacío mismo de la historia de la organización. La reconstrucción de esta “historia” es ardua debido a que ha sido ignorada u olvidada por la mayoría, en nombre de la lógica de la eficiencia, que coinciden en la mayoría de los casos con una centración sobre el “aquí y ahora”. Los verdaderos detentadores de una memoria histórica son frecuentemente quienes quieren resguardar, ocultar, si no es que monopolizar lo que saben que constituye “claves” para una lectura fina de la situación.

La presencia y los roles de los intervinientes se modularán de muy distintas maneras según los “terrenos” y la naturaleza de los problemas. Puede haber, en ciertos períodos en el curso de la intervención, sesiones de formación o de sensibilización con respecto a problemas particulares. Comportamientos profesionales, formas de trabajar o de realizar las tareas pueden ser observados en la práctica, discutidos y comentados enseguida con los interesados. Un registro en video puede también ser utilizado. Estudios de problemas previos a la decisión pueden ser hechos con los “consultores”.

De tiempo en tiempo, o etapa en etapa, serán establecidos algunos “puntos”. ¿Dónde se está respecto de los proyectos iniciales? Los cambios, los mejoramientos en el funcionamiento, en las relaciones, en la definición de tareas, en el clima, en el conocimiento de las políticas y en la comprensión de las estrategias, en las comunicaciones y en la circulación de información ¿pueden ser advertidos, puestos en evidencia, “medidos”? ¿Por quién? ¿En qué niveles? ¿Las decisiones se toman más democráticamente? ¿Se trata entonces de una asociación con alternativas fundamentales o de una “participación” reducida a su porción congruente por los cálculos de la administración (Dirección de objetivos)?

Entrevistas, entrevistas grupales, cuestionarios, test, escalas de actitudes serán empleados a veces para intentar puntuar “objetivamente” esos señalamientos. En especial, en el marco de una aproximación conductual (Behavioral Sciences), (30) estas modalidades de evaluación armada o estructurada adquieren enorme importancia. Además, estos “balances” permiten con frecuencia extensiones: la ampliación de la intervención hacia otros servicios, sectores, departamentos o ramas de la organización cliente.

Habrán en la mayoría de los casos, en la empresa, “corresponsales” privilegiados, formales o informales, que se identifiquen más estrechamente con los intervinientes en quienes se cargan las expectativas personales. (31) Estas podrán, además, combinarse con esperanzas colectivas de tales o tales categorías de personal asociadas por la toma de coincidencia de su transversalidad.

Las distintas peripecias de la intervención, que constituyen su historia, incorporada a partir de entonces a la historia de la organización, mucho más profunda ésta, se convertirán, al mismo tiempo, en objeto de una interpretación. Son sobre todos los sistemas de referencia utilizados para esta interpretación lo que diferencia a los distintos practicantes y los tipos de intervención. La perspectiva socioterapéutica se adherirá sobre todo al señalamiento de los procesos de defensa y a las manifestaciones de un imaginario engañoso. La aproximación organizacional tomará en cuenta las distintas formas de resistencia al cambio y las relaciones respectivas entre lo formal (estructuras) y lo informal (intersticios y fallas respecto a la programación) con los dispendios de energía que resulta de ello, en el seno de sistemas establecidos como conjunto de funciones independientes. El análisis institucional privilegiará, sobre todo, las relaciones de fuerza socioeconómicas y la lógica de la dominación que atraviesan y estructuran los microsistemas, más aún que las luchas internas por el poder.

Lo que nos parece fundamental, aquí, es el empleo de múltiples sistemas de referencia que den la posibilidad de realizar una lectura suficientemente fina de las situaciones, dadas su riqueza y su complejidad. Los problemas de la organización, en efecto, coloreados y modulados por las historias personales, los intereses, los deseos y las necesidades de cada uno. Pero existen también condiciones más objetivas, menos subjetivas, en las cuales se expresan estas expectativas, estas pulsiones, estos fantasmas. El marco organizacional, aún cuando logre tender, en el límite, hacia otro tipo de fantasmática (tecnocrática), se define lógicamente no sólo en términos psicológicos. Finalmente, las ideologías, los sistemas de valores, las políticas implícitas o explícitas, las intenciones generalmente inconfesadas de la institución constituyen además los lineamientos de la trama más profunda de la cual el tejido social observado será el producto siempre sobredeterminado. La interpretación de lo “vivido” aferente a la intervención, así como las diferentes “representaciones” que los protagonistas involucrados se harán del funcionamiento de la organización, pues, según nuestro punto de vista, de un análisis multirreferencial de las situaciones (32) en el que los principales polos estarán constituidos por las interrelaciones, los procesos de grupo, los modelos de organización y las significaciones institucionales.

Por lo que hemos expuesto precedentemente, es posible ver la importancia que puede tener la duración, como una dimensión esencial, para una práctica de la intervención. Más allá de su carácter de provocación espectacular, las “intervenciones breves” del socioanálisis, no han contribuido en mayor medida al desarrollo de la psicología clínica. Por el contrario, es posible observar en el curso de las intervenciones de una duración mayor cierta fagocitosis del o de los intervinientes. El hecho de trabajar en equipo, con un colectivo de intervinientes (staff), disminuye parcialmente ese riesgo.

No hemos abordado en absoluto, en el curso de estas páginas el problema de la intervención interna (y con frecuencia “internada”) en una organización. El caso se presenta cuando un servicio especializado se constituye en el interior de la empresa o del organismo para disponer de “consultores” o de intervinientes asalariados de tiempo completo, para el beneficio de otros servicios que realizarían la demanda. Remitimos por lo tanto a la obra de otro miembro de la ANDSHA (33) cuyo objeto fue tratar precisamente ese punto.

3°. El fin de la intervención

Se pone fin a la intervención ya sea por la convención mutua de las partes, o por las partes, o por la decisión unilateral de darle término ya sea de una o otra parte. De todas maneras, una intervención es y debe ser limitada en el tiempo, si no, se convierte en parasitismo. Por su parte, la institución se defiende y, si alguna manifestación del espíritu crítico la cuestiona exageradamente, le pone fin. En el doble sentido del término, el fin de la intervención es pues su terminación, cuando los procesos de cambio han podido emerger del encuentro mediador o provocador que se propone ser la intervención. Freud señalaba ya profesiones imposibles (la educación, la terapia, y el gobierno)*, la intervención es parte de ellas. En el límite, no hay intervención satisfactoria o exitosa. Por naturaleza, la intervención se ubica bajo el signo del inacabamiento.

4°. Las consecuencias científicas de la intervención

En la medida en que la intervención se quiere investigación acción, se ve la gran importancia de que se dé una relación, o bien al término de ella, o durante su curso, cuando aquélla es de larga duración. Pero esta ambición científica (¡y/o publicitaria!) puede plantear algunas dificultades jurídicas y prácticas cuando no ha sido prevista en las negociaciones previas y en el contrato. El punto de vista del cliente es totalmente diferente. Ha alquilado servicios y retribuido las prestaciones. Considera que es pues legítimo propietario de la experiencia y que la divulgación que podría hacerse de ella debe quedar sometida a su aprobación. ¿No se encuentra el consultante comprometido por el secreto profesional? Para tener en cuenta este aspecto del asunto y, a veces, las peticiones del cliente, la relación de la experiencia puede ser transpuesta. Los lugares y los nombres propios son entonces transformados deliberadamente. Pero esto debilita mucho el alcance científico y el interés desesperado por dichos reportes. Es preferible prever, desde el principio, que la intervención podrá ser, deberá ser, el objeto de comunicaciones científicas; o negociar con los compañeros que esta divulgación se hará cuando el interés de una publicación sea común a unos y a otros. Pero, prácticamente también, esta eventualidad debe ser prevista desde el principio. Es necesario que los datos se hayan registrado en ciertas condiciones precisas, coherentes de acuerdo con el conjunto de la metodología. Los “protocolos” de experiencias no pueden ser el producto de recuerdos conjuntados con toda simplicidad. Los dispositivos de registro, de búsqueda de datos, de tratamiento de las informaciones recogidas, los “modelos” de interpretación (referenciales) utilizados para encontrarles una significación, forman parte del “protocolo” y deben ser expuestos con el conjunto del material. (34)

* La fase a que se refiere fue citada por M. Manoni. La educación imposible. Siglo XXI, México, 1979. (N. Del T.)

III. ¿DECLINACION O DESMISTIFICACION DE LA INTERVENCION?

En un universo donde la certidumbres más arraigadas estallan fácilmente en pedazos, la intervención sufre hoy una declinación, tanto como las corrientes pedagógicas y terapéuticas que han inspirado su metodología. En efecto, las expectativas se han visto defraudadas, si no es que burladas, en dos puntos cardinales.

1°. La investigación-acción no aporta, definitivamente, al conocimiento más que una contribución modesta y tanto más contestable cuanto que los procedimientos de control y de administración de la prueba, cuando han sido instituidos, no pueden tener el carácter de rigor y coherencia que poseen en otras disciplinas por el hecho mismo de las exigencias específicas de la práctica clínica.

2°. El cambio que se espera en la práctica permanente inasible, y por lo tanto indefinible, fuera de los límites del campo clínico en el cual es considerado como el fruto de una perlaboración (perlaboration) particular. En otros términos, las transformaciones experimentadas, apreciadas, “medidas”, en el seno de las prácticas, cuando no aparecen como francamente míticas, no pueden ser asimiladas a cambios en la organización-institución, la cual resulta generalmente intacta.

Por esta razón el número de las intervenciones disminuye al mismo tiempo que los “terrenos” (y, como consecuencia, las “clientelas”) se renuevan. Después de las empresas industriales, comerciales o administrativas y las administraciones públicas (nacionales y locales), quienes han hecho un llamado a los intervinientes o a consultores externos han sido sobre todo, en Francia al menos, los sectores del trabajo social y de la salud. Además la práctica de las “intervenciones internas” (35) se ha generalizado y sus objetos se limitan en la mayoría de los casos a los problemas de organización de “relaciones humanas” y de formación, es decir, a la búsqueda de “un mejoramiento de las condiciones de trabajo” y a la optimización del funcionamiento social.

1. Al querer paliar las dificultades epistemológicas enfrentadas por las ciencias sociales, en el curso de su reciente desarrollo, el modelo de la investigación-acción elaborado por la psicología social ha secretado nuevas ambigüedades. (36) Ciertamente, la corriente de la investigación-acción ha cuestionado ventajosamente la cuestión clásicamente tajante entre investigadores y practicantes, pero ¿ha logrado con ello resolver la difícil cuestión de una articulación inteligible entre teoría y práctica, conocimiento y acción? La práctica de las teorías así como la teorización de las prácticas deje subsistir aún muchas zonas de sombra o de “puntos ciegos” como para que se pueda considerar el problema científicamente resuelto.

a) En principio debemos distinguir entre el cuestionamiento acerca de la práctica (la práctica que se interroga de paso, de alguna manera) y la investigación que se caracterizará, antes que nada, por el aparato de refinamiento de los datos que habrá sabido elaborar. En este sentido la investigación, toda investigación, conserva la intención principal de probar, de establecer, de verificar, más que de encontrar. La función heurística queda siempre subordinada a la función de control. En el límite, el precio exorbitante pagado para satisfacer esta exigencia de coherencia será la insignificancia de los enunciados y, consecuentemente, la esterilización del trabajo de investigación. Pero, el otro límite, el de la coherencia y la laxitud de los enunciados no es menos dudoso en tanto en lo que respecta a la práctica como a la teoría. Este deslinde entre el cuestionamiento y la investigación, con la identificación necesaria,

por parte de todos aquellos que deben conocerla, de un aparato crítico distinto (cualesquiera que puedan ser los sesgos inevitables que igualmente se debe intentar reconocer), permiten ya comprender que eso que se ha comprobado e intercambiado en algo vivido, tan importante y enriquecedor como pueda serlo para la formación personal, queda, sin embargo, por establecer en el orden del conocimiento. (37) Si es preciso admitir que existe un lugar para una “ciencia de lo particular” y de lo cualitativo, al margen de las ambiciones clásicas en términos de universalidad y cuantificación, la condición epistemológica que subsiste para permitir especificar un conocimiento en su calidad de investigación es la de “entregar el producto” junto con las modalidades de su fabricación, para permitir a otros rehacer, mental o concretamente, las operaciones sobre las que pretende apoyarse para la producción de tales enunciados. Dicho de otra manera, la “construcción” debe ser presentada a la crítica (aquí, a la vez científica y política) con sus fundamentos, con todo su andamiaje, con sus planes y no con el misterio con la que se gusta rodear a la obra de arte.

- b) ¿No es necesario a continuación distinguir “formas” de investigación-acción sensiblemente diferentes unas de otras por sus objetivos, sus materiales privilegiados y sus metodologías? (38) “La investigación-acción más corrientemente realizada desde Lewin es praxiológica, es ceder, ciencia de acción o más exactamente lógica de la acción, orientada esencialmente hacia el conocimiento refinado, para la optimización de la práctica, articulando para ello, en el seno de un mismo modelo, las intenciones de la política, los cálculos de la estrategia y los riesgos de la táctica. Su universo conceptual es siempre más o menos el de la teoría de los juegos, la investigación de las operaciones y el análisis de sistemas. Por supuesto, los objetivos se hallarán siempre privilegiados respecto de las finalidades, las intenciones y el proyecto.

El camino seguido por la praxiología tiene como objeto establecer un conocimiento general y ordenado de los comportamientos, de las conductas y las situaciones, todos los elementos dinámicos y dialécticos, temporales, es decir, existenciales e históricos, de una praxis. Numerosas características de la aproximación científica a los fenómenos han sido por supuesto empleadas por ella y pueden ser enumeradas fácilmente; acotamientos de un campo y especificaciones de un objeto, colección-clasificación y de nociones, utilización de la lógica acotadora-identificadora, elección y justificación de una metodología, tratamiento sistemático de la información que desemboca en la exhibición de relaciones constantes e invariantes, proyecciones e inducciones de “modelos” a través de una teorización cuya intención es acrecentar la inteligibilidad.

Se siente el impulso de pasar del carácter más o menos riguroso de la praxiología a su carácter científico. Es una conclusión precipitada que corre el riesgo de enmascarar otros aspectos importantes.

Primeramente, aún cuando la aventura de una investigación con una intención esencialmente praxiológica estableciera de manera incontestable su científicidad, ello no conferiría de ninguna manera, ni en ningún sentido un carácter científico a la práctica misma en cuyo seno se realiza esta investigación-acción. En cambio, esta práctica saldría enriquecida evidentemente en el plano de la calidad de la acción. Es pues perfectamente absurdo hablar, como se hace todavía con frecuencia, de formación, de pedagogía o de educación científicas; como si éstas, que son antes que nada prácticas, poseyeran desde ese momento, intrínsecamente, el carácter científico que se les añade. Se podría solamente,

cuando más, hablar de prácticas que se apoyan sobre datos, conclusiones o enunciados científicos.

En segundo lugar, la misma ambición praxiológica debe ser señalada como doble. La referencia a la práctica condiciona a la vez la implicación (y la servidumbre) (39) del sujeto y del objeto. Si el refinamiento del conocimiento figura ahí, es casi siempre para lograr una optimización de los procedimientos y la eficacia. Es por ello que la investigación- acción queda marcada por el carácter utilitario que caracterizaba ya en su tiempo los trabajos de K. Lewin. El riesgo que resulta de ello es que la preocupación por la eficacia y la urgencia de las soluciones ligadas al carácter productivo, desplazan la intención de conocimiento y la calidad en el tratamiento de la información.

Aún cuando la referencia a la acción no se halle nunca excluida por completo, la investigación científica, a la inversa, privilegia siempre el conocimiento. Con respecto a los procedimientos precedentes, las ponderaciones respectivas de los dos factores que hemos considerado parecen invertirse.

Las concepciones tradicionales de la ciencia suponen, independientemente de la distinción entre sujeto de conocimiento y objeto e conocimiento, un proceso a través del cual los datos brutos sensibles (los fenómenos ya implícitamente contruidos y frutos de una segregación perceptiva) son transformados por una construcción explícita, a partir del empleo de una metodología apropiada, en hechos científicos.

Estos, a su vez, se convierten en la materia prima de un tratamiento sistemático, cuando no matemático, de la información, gracias a nuevas intervenciones metodológicas. Se llega así a la determinación de constantes, de invariantes y de leyes.

Estos procedimientos, en su mayor parte inductivos, fundarán en un tercer estadio de seguimiento deductivo que permite la generalización, extrapolaciones y predicciones, cuando los modelos formalizados y las teorías hayan constituido el resultado provisorio de este seguimiento hipotético-deductivo. No se puede, por supuesto, hoy, acantonar a la ciencia en este modelo clásico. Diferentes formas de científicidad tienden efectivamente a confrontarse dependiendo de la variedad de las “Epistemes”. Pero, aún si es conveniente repensar las condiciones de validez del conocimiento a partir de las dimensiones de un “nuevo espíritu científico” (Bachelard) o de una “scienza nuova” (Morin), y si queda la urgente tarea de establecer la validez y la legitimidad epistemológica de ciertos derroteros de la clínica, rehabilitando en especial los componentes afectivos e imaginarios habitualmente repudiados por la ortodoxia científica establecida, no se podría sustentar, sin grave peligro, la confusión que tratamos de denunciar, aquí, entre las investigaciones-acciones con intenciones praxiológicas, y otras investigaciones-acciones cuyo objeto principal sería el cuestionamiento acerca del sentido.

De hecho, para que sus enunciados y conclusiones alcancen el nivel de un conocimiento científico, las investigaciones-acciones con intenciones praxiológicas deben constituirse en el objeto de un re-tratamiento de la información recogida, es decir, de la relectura de antiguos datos y, tal vez, de la obtención de nuevos datos con un nuevo plan de investigación y de tratamiento probatorio de información.

En este sentido, un trabajo de investigación puede, a la vez, presentar un material de datos con una perspectiva praxiológica y con una perspectiva de investigación científica, siendo lo esencial que estos dos derroteros sean señalados, distinguidos y especificados como tales. Ahora bien, en el campo práctico que aquí nos interesa: el de la intervención, y en especial cuando se trata de investigaciones-acciones, de encuestas, de estudios de caso, de experimentaciones, se permanece comúnmente en el estadio de elaboración primera que es

confundida con el producto final eventual y que es considerado como tal, diciendo de manera un poco autosugestiva que se trata de nuevas formas de científicidad.

Es preciso todavía reconocer y distinguir en el campo de las prácticas sociales un tercer tipo de investigaciones que llamaremos histórico-práctico, bien ilustrado por las investigaciones-acciones de tipo clínico, que no pueden ser confundidas con los procedimientos praxiológicos, en la medida en que la especificidad de los clínico reside en la consideración de una dimensión temporal irreductible y singular que se designa regularmente mediante el término implicación y que recogen para su desciframiento un procedimiento hermenéutico, analítico e interpretativo.

Aún cuando las investigaciones experimentales y las investigaciones praxiológicas les aporten igualmente una gran distribución, serán sobre todo las aproximaciones de tipo clínico las que estudiarán las inter-acciones sociales y experimentarán eventualmente la posibilidad de instaurar cambios en el seno de las organizaciones.

Se ve con claridad que, por supuesto, “el objeto” más o menos fantasmático de la intervención no es el mismo según las formas que acabamos de distinguir. La ambigüedad y la polisemia de la noción de la cual hemos partido no son solamente peripecias de lenguaje que podría remediar un código exigente. Aluden más bien a la complejidad y la movilidad del objeto que a la metodología. Desde el punto de vista de las investigaciones que puede inspirar, este objeto, descuartizado entre los “campos” de la psicología, de la sociología y la psicología social, sigue siendo huidizo puesto que se halla inscrito en la temporalidad y es susceptible de alteración (lo que constituye precisamente una de las intenciones prácticas de la intervención: la alteración).

Por una parte, la aproximación clínica oscila constantemente, incluso en la investigación-acción, entre la orientación psicológica o socioterapéutica que privilegia la maduración de los compañeros a través de la evolución de las relaciones (y el tratamiento de los disfuncionamientos de la comunicación), conduciendo a una sensibilización o a una concientización y a un cuestionamiento más que a una investigación, y la intención más praxiológica de experimentaciones y de innovaciones que desembocan en el análisis micro-organizacional y de optimización del funcionamiento social.

En un buen número de casos, el aparato experimental, el dispositivo de tratamiento de la información no podrá dissociarse fácilmente del proceso principal de formación que constituye, a la vez, su pretexto y su soporte. La evaluación como función-proceso secundario, inherente al proceso principal de formación, en la medida en que se ve favorecida en una situación educativa por su carácter de productora de sentido, desvanece, cuando no lo relega, el procedimiento de control cuyas funciones son completamente diferentes. (40) Los productos de tales investigaciones, si son importantes para el acrecentamiento cuantitativo y cualitativo del saber social ya constituido, y no solamente para el enriquecimiento personal de los participantes en la situación educativa en su calidad de apropiación de una experiencia o de un saber vividos, corren el riesgo de verse afectados manteniéndose penosamente discernibles, difíciles de evidenciar y aún más difícilmente comunicables y objetivables en el nivel de las investigaciones.

2. El camino que la intervención se da como objeto y a la vez como efecto que busca provocar o facilitar no es de ninguna manera aquel al que aspiran profundamente los miembros más insatisfechos (y con frecuencia los más numerosos) de las colectividades involucradas. Cuando los análisis económicos o políticos utilizan la noción de cambio, es con una perspectiva global de la dinámica de las fuerzas colectivas, considerando una transformación más o menos radical de las estructuras, de

las instituciones y de las ideologías que organizan los distintos tipos de relaciones sociales en una escala nacional o mundial. Cuando los diferentes protagonistas de la intervención mencionan lo que debería cambiar se refieren, en la mayor parte de los casos implícitamente, a esta última aceptación. Pero cuando hablan de lo que ha podido “moverse” en el curso de la intervención, de aquello en lo que, por ejemplo, se sienten diferentes a partir del trabajo específico efectuado durante la experiencia, designan, de hecho, otra cosa. Esta vez se trata del marco micro-social de las organizaciones y los grupos. Sin duda, estos microcosmos se hallan atravesados y estructurados por las relaciones de fuerza y los sistemas de valores que ordenan el campo social, pero si en el límite es posible aprehender, tales factores y su peso en el seno de las situaciones de trabajo, es imposible, no obstante, actuar sobre ellos y contrabalancear su influencia. Y sin embargo, esa es la confusión que tiende a establecerse implícitamente dentro del perímetro de la intervención: (41) de una empresa de identificación de factores de fuerza, más o menos determinantes, articulados en relaciones complejas que tienden en el extremo hacia tomas de conciencia (sensibilización o concientización), se pasa, bastante insensiblemente (¿qué coartada se busca con esta ilusión?), a la hipótesis de un cambio social en dosis homeopáticas. Para esto ha sido necesario postular un continuo entre lo macro-social y lo micro-social. Es la ilusión psico-sociológica por excelencia la que funda una “estrategia de fallas y de intersticios” (espacios supuestamente dejados aún libres, es decir no ordenados y programados por el genio organizador, en los cuales puede intentarse actuar) para esperar la obtención final de resultados más globales, a partir de una generalización (o de una multiplicación) de acciones “suaves” y de alcance más limitados. (42) Tal vez, lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces sin poderla comprender muy bien, por el hecho de su complejidad y de su opacidad. El trabajo de elucidación, aún cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida, la relación de cada uno (o de comunidades prácticas donde los individuos se reagrupan debido a su transversalidad) con la situación. En este sentido se puede decir que la economía libidinal de las relaciones se han modificado efectivamente. La lectura de los fenómenos se enriquece y se vuelve más exigente. Hay un desarrollo de las capacidades críticas. Pero la situación en sí misma, en la medida en que se halla determinada por fuerzas externas, en la medida en que constituye la traducción de modelos más generales que la trascienden y que quedan fuera del alcance del poder real de los protagonistas (al menos en la situación de la intervención), se mantiene fundamentalmente incambiada en lo esencial. Se produce en esta confusión semántica (que es también un juego de manos) un escamoteo político, un funcionamiento imaginario de la intervención. Los socioanalistas, ya se trate de M. y de J. Van Bockstaele o de G. Lapassade, habían reconocido además la importancia de este imaginario ya que, en el límite, querían domesticarlo, literalmente, para fines pedagógicos centrado el análisis de sus clientes en el funcionamiento del equipo de intervención. Por su parte, D. Anzieu y R. Kaes han subrayado el rol espectacular del imaginario en los grupos terapéuticos restringidos. Finalmente, M. Pages, M. Bonetti, V. de Gaulejac y D. Descendre (43) insisten en la empresa ideológica a través de los juegos regresivos de los inconscientes en el seno (materno) de las organizaciones. (44) Toda la cuestión es saber si este imaginario va a desembocar en una invocación ritual de un cambio social, que no se encuentra nunca donde se lo evoca, o en la intención de

transformación de los imaginarios individuales y colectivos a través de un trabajo de educación y de formación crítica. Según nuestra visión de las cosas, las matrices sociales más determinantes de las relaciones sociales más determinantes de las relaciones sociales de producción no se vuelven más acesibles, más vulnerables (más que intelectualmente), por las capacidades de análisis desarrolladas en el curso de la intervención. Quedan fuera de alcance. Se evoca o se invoca lo institucional en los grupos restringidos. No se lo convoca ni se lo revoca. Pero el desarrollo del espíritu crítico, en el nivel de cada uno, como en el de los reagrupamientos orgánicos y de lazos de solidaridad, constituye una adquisición que no es ni con mucho despreciable. Es preciso pues conservar este objetivo realizándolo lo mejor posible. No obstante, es esencial no confundir este trabajo necesario y legítimo con otras acepciones de la palabra cambio. La lectura fina de situaciones y especialmente el análisis de la propia condición, en una de las condiciones necesarias, pero no suficientes, para la acción política que implica otras alternativas, otros lugares y otros medios. Saber lo mejor posible lo que se hace con respecto a un proyecto, saber lo que se puede hacer para no convertirse en la propia víctima a fin de poder, a continuación, victimar más cómodamente a los demás, constituye a partir de ese momento una parte del cuestionamiento acerca de toda práctica social. (45)

Ahora tal vez se comprenda mejor que la declinación de la práctica de la intervención es sin duda sólo provisoria. Más allá del entusiasmo de los comienzos y de las facilidades que suscitaba, el afinamiento de la metodología es algo posible y necesario. Es un esfuerzo de desmistificación que hoy escruta e interroga la práctica de la intervención, sus presupuestos y las ambigüedades que de ella se desprende. Pero el desarrollo del espíritu crítico que tiende a una cierta elucidación de lo vivido cotidiano y de las formas repetitivas de lo que termina, debido a su ininteligibilidad, por ser percibido como fatalidad es algo necesario y posible, una vez podadas ciertas ilusiones, ingenuidades y supercherías. Con esta perspectiva, la intervención vuelve a surgir explícitamente como algo que nunca, sin duda, ha dejado de ser: un trabajo educativo.

Diciembre de 1979

NOTAS:

(1) Es importante hacer notar dos connotaciones de la investigación, en el umbral de todo análisis que la tome por objeto: a) La intervención está ligada a la autoridad; ya sea porque quien interviene sólo se autoriza a sí mismo, se trata entonces de la problemática de la autorización; ya sea porque su acto se halla fundado sobre el ejercicio de un derecho o sobre la consecuencia de un estatuto, en este caso la autoridad deriva de un poder y la cuestión de la legitimidad permanece como algo central. b) Aún cuando la intervención se dé explícitamente como objetivos la clarificación y la elucidación de los datos complejos de una situación, sigue siendo fundamentalmente productora de malentendidos, puesto que, a partir de cierto número de expectativas, genera necesariamente consecuencias inesperadas.

(2) Favez-Boutonier: "Origines et perspectives de la notion d'intervention psychologique", en "La dynamique de l'intervention psychologique" Bulletin de Psychologie clinique III, 339, XXXII, 1978-1979. 3-7, enero-febrero 1979, pp. 133-16.

(3) Cf. J. P. Sartre, Critique de la raison dialectique, Gallimard, 1960 (Hay trad. Al español: Editorial Losada, Bs. As. 1963).

(4) En otro tiempo, como lo subraya G. Dahan y U. R. Loubat (Memoria de maestría en Sociología mimeografiada, 1979) se quería, de igual manera, liberar a los “poseídos” de los demonios que los invadían, mediante la intervención del exorcista.

(5) Anzieu, D., “Groupes, psychologie sociale et psychoanalyse”, introducción al número especial del Bulletin de Psychologie, 1974.

(6) Cf. Los trabajos norteamericanos (Organizational Development).

(7) El tipo de intervención descrito por E. Jaques constituye un buen ejemplo de ésta.

(8) Cf. Los trabajos de M. Crozier, en especial *Le phénomène Bureaucratique*, Seuil, París, 1963.

(9) Cf. O. Ludeman y J. Dubost, en *Connexions*, núm. 21, Epi, París, 1977.

(10) Cf. P. Ville, tesis de doctorado de 3er. ciclo, Universidad de París, VIII-Vincennes, 1977.

(11) Cf. S. Amin, *Le développement inégal*, Editions de Minuit, París, 1976.

(12) Cf. *Infra*.

(13) Recordemos que el movimiento religioso de la reforma se definía a veces como la búsqueda del restablecimiento, en su pureza primitiva, de una regla corrompida por el uso.

(14) “La socialización es en principio ruptura” Cf. El “punto” excelente de C. Clanet en *Imaginaire et Education*, Toulouse, 1978.

(15) Como bien lo ha mostrado R. Lourau en *L’analyse institutionnelle*, la dialéctica, a partir de Hegel, supone la afirmación de un enunciado universal, la negación particular de este enunciado y la negación singular de esta negación. La negación mágica pertenece al estadio de la negación del primer género que opone, simplemente, el momento de particularidad al de la universalidad, olvidando, ignorando o relegado el momento de la singularidad.

(16) Para dar aquí un ejemplo de la evolución de una demanda a partir de intercambios destinados a explicitarla, en el curso de negociaciones previas citaré de once años, cuando la formulación inicial contemplaba “dos o tres conferencias acerca de los nuevos estilos de dirección”. En las primeras reuniones con la Dirección General, estando claros los objetivos de dicha acción para el cuadro directivo quien había tomado la iniciativa, hice una contraposición que incluía un análisis preliminar de la situación, mencionado la posibilidad de una acción a largo plazo que se extendiera durante dos o tres años. Fueron necesarias nuevas discusiones, pero el proyecto fue finalmente aceptado. Más tarde, a lo largo de los años, otras divisiones y departamentos de esta empresa fueron sucesivamente englobados en el campo de la intervención. La mayor parte de las intervenciones (una cincuentena) a las que estuve asociado durablemente tuvieron lugar en el marco de las actividades del

IPSICA (Instituto de Psicosociológica Industrial, Comercial y Administrativa) o de la ANDSHA (Asociación Nacional para el Desarrollo de las Ciencias Humanas), pero además, otras me han sido solicitadas a título personal.

(17) Cf. G. Lapassade, “Analyse institutionelle et socioanalyse”, en *Connexions*, núm. 7, septiembre 1973.

(18) *Ibid*

(19) E incluso las intervenciones son con frecuencia portadoras, en su misma ambigüedad, de las ambiciones de su prolongación.

(20) ¿Quién ha sido consultado? ¿Cómo se tomó la decisión? ¿Qué información ha sido proporcionada al respecto?

(21) Cf. Las investigaciones-acciones de J. Misumi en el Japón. Consultar en especial *the Behavioral science of leadership*, Yuhikahu, Tokio, 1978; y “Action research on the development of leadership decision making and organizational performance in a Japanese shipyard”, comunicación, al simposium del 18avo. Congreso Internacional de Psicología Aplicada. Montreal, 1974. Cf. Finalmente J. Ardoino, *Education et Relations*, Gauthier-Villars Unesco, París, 1980.

(22) Cf. A. Levy, “Dire de la loi”, en *Connexions*, núm. 21, op. cit.

(23) G. Lapassade, “Analyse institutionelle et socioanalyse”, *Connexions*, núm. 7, septiembre 1973.

(24) Cf. Sobre un punto los trabajos de la escuela de análisis institucional (R. Lourau, G. Lapassade, P. Ville). Otros hablarán, en el mismo sentido, de “reveladores” (G. Mendel), de “indicadores”, etc.

(25) Puesto que lo más frecuente es contentarse con períodos tibios, especialmente en estos últimos años.

(26) El momento del apocalipsis, el “grupo en fusión” en Sartre; Cf. Igualmente J. Guigou.

(27) Existen, tal vez, “momentos” en los que el análisis se hace sólo, para cada uno como para todos, pero esto no constituye sino momentos excepcionales que “romanticismos políticos” querrían convertir enseguida en la ley de las revoluciones permanentes.

(28) Hemos señalado en otra parte (*Education et politique*) la tendencia excesiva a hacer cualquier cosa un dispositivo analizador; se puede hablar en ese caso, con R. Hesse, de analizador gadget.

(29) Largo tiempo, en el propio medio de la intervención, en relación con su duración, pero también largo tiempo en la vida profesional de cada practicante, en el desarrollo de su forma clínica.

(30) Cf. Supra de los trabajos ya citados de J. Misumi en el Japón.

(31) No es raro que la intervención arranque de la iniciativa de alguien no pertenece a los niveles más altos de la jerarquía y que suscita la intervención, ya sea para servirse de ella como máquina de guerra contra sus rivales, ya sea para expresar por delegación a través de lo que espera que los intervinientes pongan al descubierto.

(32) Cf. J. Ardoino, *Education et Politique*, Gauthier-Villars, París, 1977, y *Education et Relations*, Gauthier-Villars-UNESCO, París, 1980.

(33) Cf. R. Fouchard, *le piège de l'intervention interne*, Epi, París 1975. Cf. Igualmente *L'intervention dans les organisations et les institutions*, Protocoles 1 y 2, París, 1974.

(34) Cf. *Infra*

(35) Con sus límites específicos, cf. *Supra*.

(36) J. M. Vincent, en *Connexions*, "Remarques critiques sur l'alyse institutionnelle", núm. 6, Epi, París, 197. Cf. Igualmente C. Orsoni en *L'intervention dans les organisations et les institutions*, op. cit.

(37) Por el contrario, los saberes instituidos utilizarán para su propio beneficio un análisis de este tipo para cerrar las puertas a todo aquello que podría venir a importunarlos.

(38) Estas cuantas páginas que siguen, cuyo tema ha sido elaborado a propósito de un coloquio francófono acerca de la evaluación en la Universidad de Lieja, figuran ya en *Educations et Relations* (UNESCO-(Gauthier.Villars). Ofrecemos aquí los extractos con la autorización de los editores a quienes damos nuestro agradecimiento.

(39) La paradoja es también que esta servidumbre-implicación caracteriza la riqueza específica del "campo clínico" y de la investigación que le es propia.

(40) Cf. J. Ardoino, "Au filigrane d'un discours, la problématique de l'évaluation et du contrôle", prefacio en M. Morin, *L'imaginaire dans la formation permanente*, Gauthier-Villars, París, 1976.

(41) Y un buen número de acciones de formación.

(42) Ilusión de la cual tanto psico-sociológicos, así como formadores y socioterapeutas tiene esencialmente necesidad para recobrar una buena conciencia política.

(43) J. L. Moreno ha ilustrado muy bien este punto de vista en los Estados Unidos (Cf. J. Dubost, "Recherche el action chez J. L. Moreno" en *Connexions*, núm. 24, Epi, París, 1977). Cf. igualmente en Francia, A. de Perelti y todavía más generalmente, toda la corriente innovacionista.

(44) *L'emprise de l'organisation*, PUF, París 1979.

(45) Cf. P. Bourdieu: "... es la interrogación misma lo que es preciso interrogar es decir, la relación con la cultura que ella privilegia tácitamente, a fin de establecer si una modificación del contenido y de la forma de interrogación no bastará para determinar una transformación de las relaciones observadas", en *La distinction*, Editions de Minuit, París, 1979.

COLOM, Cañedas Antonio J. “Pedagogía Social e intervención socioeducativa”, 16-35. En Pedagogía social e Intervención socioeducativa. Narcea. Madrid España

1/ MARCO TEÓRICO

Antonio J: COLOM CAÑELLAS

PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Pedagogía social y Sociología de la Educación

Si analizamos la evolución de los planes de estudio de las secciones universitarias de ciencias de la Educación, nos daremos cuenta de que en los últimos años de la década de los sesenta se sustituyó la asignatura de «Pedagogía Social» por otra denominada «Sociología de la Educación», lo que, por otra parte, además de lógico, incluso semejaba sensato. Lógico, porque en los albores de la que se denominó Nueva Ley general de Educación, e inmersos en la vorágine de publicaciones pedagógicas acontecida desde la edición del *Libro blanco*, asistíamos a una reorientación científica y terminológica de nuestra disciplina que no era sino fruto del predominio socioeconómico, desde la segunda guerra mundial, de los países anglófonos, en detrimento de la incidencia germánica que era, por otra parte, la vigente entre nosotros. Y sensato, porque consecuente con la nueva orientación pedagógica que el país vivía, donde lo «científico» se consideraba con parámetros de «eficacia», la pedagogía social aparecía obsoleta, con unos contenidos de arcaico sabor teórico y con unas pretensiones de «moralidad social» como objetivo más operativo. Vistas así las cosas, la Pedagogía social, se integró, en el mejor de los casos, como un tema más a explicar en la asignatura de pedagogía general, o en la de Teoría de la Educación, dejando paso a la rutilante y novedosa sociología de la Educación.³⁷

¿Qué ha ocurrido desde entonces? Por lo que respecta a nuestro campo de observación, creo que ha cundido un cierto desencanto, al menos en un primer período. La Sociología de la educación, tras los años de euforia que su implantación trajo consigo, parece retirada a sus cuarteles de invierno. Y ello no implica, en absoluto, el patrocinio de crítica alguna, sino todo lo contrario, pues, gracias al estatuto, cada día más clarificado que va asumiendo, podremos esperar de ella grandes teorizaciones, e incluso, las aportaciones que le son propias, y no fundamentar todas nuestras ilusiones, esperanzas y frustraciones en una materia que a lo máximo que aspira es a describir, comprender, explicar y conocer situaciones y teorías, pero que no puede, porque no es su objetivo ni nunca lo ha sido, solucionar problemas de práctica educativa o de situaciones de aula.

La aparición de la sociología de la educación en nuestros *currícula* de formación del profesorado y de pedagogos trajo, en consecuencia, un aspecto negativo que no queda más

³⁷ No obstante, en algunas Universidades se siguió manteniendo la pedagogía Social, pero del nivel investigador y conceptual alcanzado por aquellos años, dan buena cuenta los escasos trabajos que se publicaron en la década de los setenta, salvo brillantes excepciones.

remedio de denunciar. Me refiero a que la Sociología de la Educación se le atribuyó, por lo general, la finalidad de aportar toda la preparación socioeducativa que el profesorado requería, error éste sólo atribuible a los gestores de los planes de estudio y no, por supuesto, a la propia Sociología de la Educación. Sin embargo, en nuestra situación actual, debemos plantearnos el papel que las materias socioeducativas deben juzgar en la formación de los profesionales de la educación y función concreta que debe jugar la sociología de la Educación; digo esto porque en un segundo período, tan reciente que puede confundirse con nuestro momento presente, parece ser que el péndulo ha basculado totalmente hacia el otro lado. Hoy, la materia que reclama para sí la solución a todas nuestras frustraciones parece ser es la pedagogía social, vista últimamente como cauce para suprimir todos los males pedagógicos, al menos para algunos.

Obviamente, la Sociología de la Educación debe tener su espacio y su importancia en la formación de profesores y educadores, y por supuesto, la recuperada Pedagogía social debe ofrecer una visión de sí misma plenamente renovada y actualizada en sus planteamientos. En ello se centra el objeto de nuestra dedicación.

El resurgir en estos tres o cuatro últimos años de la pedagogía social en nuestro país es, a mi entender, consecuencia directa de la implantación del sistema democrático de gobierno entre nosotros. No creo que este despertar sea fruto de la porfiada dedicación de algunos al tema de la inadaptación infantil y juvenil que es, a grandes rasgos, el tema que normalmente se trataba en la oscura noche en la que se asentó nuestra materia en años anteriores. La democratización, en cambio, posibilitó una gestión más transparente en los ayuntamientos y, sobre todo, un interés por los partidos políticos de evidenciar la bondad de sus programas a partir, claro está, de la estructura que más directamente entraba en contacto con los ciudadanos. No nos extraña entonces que fuesen, en primer lugar, los Ayuntamientos democráticos, y después, las comunidades autónomas, las que, a través de sus gobiernos regionales, incidiesen sobre la población por medio de la acción compensadora que propicia la educación, tal como se venía viendo desde hacía ya muchos años en las demás democracias occidentales. Así, pues, la emergencia actual de la Pedagogía social ha venido avalada, fundamentalmente, por la demanda sociopolítica de las diversas instituciones democráticas del país, más que por la profundización académica y la búsqueda de nuevos paradigmas de reconstrucción de la misma. Y en ello estriba el gran reto que nos ofrece esta material; la realidad ha puesto de manifiesto la orientación practicista del saber socioeducativo, y por tanto, la necesidad profesional adecuada a la consecución de sus objetivos. En este sentido, parece lógico articular la práctica educativa en la sociedad con el arcaico armazón teórico que propiciaba la pedagogía social para así lograr una renovación, en profundidad, de su propia estructura teórica que sea, por tanto, capaz de favorecer un nuevo sólido de unión entre teorización pedagógico-social y nuevas prácticas educativo-sociales, o sea, entre Pedagogía social e Intervención socioeducativa. Ello, por supuesto, implica una definición operativa de su campo de estudio y de aplicación como elemento necesario para el logro de su nueva formalización disciplinaria.

Sólo por este desequilibrio que anunciamos entre práctica educativa y teorización pedagógica, muchos desarrollos de tipo educativo-social que han ido surgiendo en estos últimos años—pedagogía Urbana, educación compensatoria, educación en medio abierto..., etc.— lo han hecho independientemente de la pedagogía social y, aun incluso, de la propia Pedagogía (que serían su contexto natural), y sólo propiciadas por su tremenda vocación practicista e intervencionista. Posiblemente este desfase estriba en el abandono, por parte de las materias pedagógicas, de los nuevos intereses educativos de los que hace gala la

sociedad, encerrada normalmente en cuestiones de «escuela» y jactándose, por lo general, de un sentido muy asistencial cuando se preocupa por cuestiones tales como la delincuencia juvenil, la inadaptación social, etc.

La pedagogía Social, y ello es incuestionable, no tenía sino un escaso realismo, pues no contemplaba situaciones existenciales, concretas y definidas, que exigían solución y respuesta pedagógica, válida y eficaz, por lo que los protagonistas de estas acciones jamás tuvieron necesidad de aproximarse intelectualmente al campo pedagógico desgradándolo, al mismo tiempo y en esta ocasión no sin razón, al tacharlo de obsoleto, caduco y teórico. De hecho el inmovilismo de la pedagogía social —quizás el caso alemán sea la excepción— ha impedido la necesaria articulación fundamentante y epistemológica entre estos últimos y numerosos «ismos» socioeducativos que han ido surgiendo y un cuerpo de doctrina pedagógica que les diese sustento y orientación expansiva a fin de conseguir un efectivo desarrollo de los mismos a través de la investigación y del análisis riguroso de datos y conceptos. Al mismo tiempo, y a poco que reflexionemos sobre todas estas corrientes— podríamos citar a la Educación Compensatoria, de adultos, del ocio, urbana, informal, extraescolar, de la comunicación— y sobre las diversas instituciones que las generan —Ayuntamientos, museos, clubs de tiempo libre, ludotecas, bibliotecas, etc.— caeremos en la cuenta de que todas ellas componen y configuran la mayor parte de las acciones intervencionistas que de tipo educativo-social se contemplan en la sociedad actual, por lo que su ecología conceptual natural es, por su finalidad, social, por su carácter, pedagógico, y por las estrategias que utiliza, educativas, la que delimita y enmarca la Pedagogía Social; ahora bien, una Pedagogía Social renovada y dinamizada capaz de dar cuenta de todos estos procesos e instituciones implicadas en ellos, y sobre todo, capaz de asegurar con eficacia los mismos procesos que patrocina. Como ya mostré en otro lugar (Colom, 1983), hoy en día, por las necesidades acuciantes sobre las que incide, y por el tipo de instituciones implicadas, la Pedagogía social requiere revestirse de eficacia —posibilismo tecnológico, en definitiva—, pues sus nuevas funcionalidades más que de «moralidad social» o de «planteamientos politicistas» muy definidos³⁸, se dirimen en acciones concretas en busca de objetivos también muy concretos y clarificados.

Pedagogía Social Y Educación Social

Hasta hace unos años, la Pedagogía social seguía, a grandes rasgos, entendiéndose como una disciplina que era necesario conocer porque procuraba y coayudaba a la formación de individuo, aportándole la consecución y el logro de las «virtudes sociales» que toda adecuada formación del hombre debía contemplar; la educación Social era, pues, entendida como una parte de la educación del sujeto, y por tanto la Pedagogía Social, como un aspecto más de la Pedagogía General. Ruiz Amado (1929) y J. Tusquets (1961), entre nosotros, han sido los autores que más han propiciado esta perspectiva. L. Luzuriaga (1968, p. 9) también consideró a la Pedagogía Social como una parte de la Pedagogía General en

³⁸ Los orígenes de la pedagogía Social vienen alimentados por obras y autores que se acogen a posiciones ideológicas y políticas muy determinadas y de las que hacen generar su particular concepción social de la educación. Véase, por ejemplo, las aportaciones que en este sentido realizaron Gentile desde el fascismo, Krieck desde el pangermanismo nazista, Dewey desde la concepción de la democracia, Paulsen desde la socialdemocracia, Ruiz Amado desde la posición social de la Iglesia, y Blonsij desde el marxismo soviético.

cuanto incide en la formación del hombre, si bien al mismo tiempo, descubriría otra interesante perspectiva tal como la incidencia de lo social en la educación, ligando de esta forma nuestra temática con la política y con los planteamientos pedagógicos que las acciones políticas pueden llevar implícitas.

Hoy, por el contrario, la nueva línea practicista y profesional, que hemos visto iba surgiendo entre nosotros, a pesar de las connotaciones politicistas que por la institucionalidad de las cobijas pudieran presentar, por lo general, posee un sentido puramente social, si bien, tal como veremos, connotado por alguna función compensadora de fallas educativo-culturales. Ello hace que las nuevas formas de Educación Social se nos presenten como un instrumento igualitario, compensador, de mejora de la vida social y personal por lo que, necesariamente, deben conseguirse unos resultados válidos si es que realmente queremos adecuarnos al sentido que de justicia social encontramos implicado en estas acciones.

Por todo esto, y tal como decíamos, el estudio de la pedagogía social debe, necesariamente, desarrollarse a partir de un enfoque tecnológico como única seguridad de conseguir unas acciones eficaces que asuman los logros sociales encomendados. Y ello es además necesario, pues debido al escaso cobijo teórico que estas nuevas acciones educativo-sociales han tenido entre nosotros —surgidas de necesidades y propia práctica— y al estar, normalmente patrocinadas por dinero público, apenas se ha cuidado el estudio de resultados, lo cual, por otra parte, no nos puede extrañar, ya que no existía estructura teórica alguna que manifestase modelos e hipótesis de logros que pudiesen servirles para la racionalización de tales prácticas educativo-social. Existía, entonces, una total desarticulación entre la práctica de las nuevas experiencias educativo-sociales y la teoría, tanto en general, como la que, en principio, parecía natural tenía que conformarse como armazón teórico propio. La Pedagogía social.

Acción intervencionista Sobre la realidad

Por esto mismo, si queremos articular de nuevo teoría y práctica tendrá que ser a través de una reconstrucción de la primera con capacidad de adoptar orientación, medios, racionalidad y eficacia a las acciones que de ella se emanen. De ahí, entonces, que esta nueva relación entre Pedagogía Social y Educación Social —entre teoría y práctica— la veamos en el posibilismo intervencionista, en la aplicación, en la realidad, de unos presupuestos previamente sistematizados y racionalizados, en definitiva, en la «razón tecnológica» como diseñadora de los cursos de acción que hagan posible el pasar de la teoría a la práctica con coherencia y exactitud. Hoy en día, hablar de Educación Social es, o debe ser, referenciar acciones concretas que incidan en situaciones concretas para conseguir objetivos pre-pensados; o la Pedagogía Social deja su fundamentación filosófica o sus ansias descriptivas a favor de un renacer normativo eficaz, propio de un saber praxiológico, o el practicismo por el practicismo que sigue ilustrando a este tipo de acciones hará inútil la inversión económica que todo ello supone, al no tener conciencia del éxito de sus propias actividades. Con ello además, se perdería un amplio campo de profesionalización que, a todas luces, cae, tal como tendremos ocasión de reseñar, dentro del área de los estudios pedagógicos.

La nueva relación entre Pedagogía social y Educación Social debe darse en *la acción*, entendida como un elemento coordinante entre la teorización normativa, propia de la Pedagogía Social, y la aplicabilidad de esta normativa a través de las pertinentes estrategias que definan y den soporte a la acción intervencionista sobre la realidad. Bajo esta perspectiva, el objeto de la pedagogía Social no sería, exclusivamente, conocer la realidad educativo-social, sino transformarla, interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan, o hayan supuesto, un cambio o una modificación en el comportamiento de los individuos (aprendizaje en suma de conductas). La tecnología, como afirma Bunge (1981, p. 35), no es una mera aplicación del conocimiento científico a los problemas prácticos, sino que es el enfoque científico de este tipo de problemas; o sea, el saber tecnológico se dirige en su aplicabilidad a fines que son en última instancia prácticos (logros). Es, en estas coordenadas, en donde veo integrada a la Pedagogía Social; a partir de un tratamiento tecnológico —que sería el fundamento teórico y aun epistemológico de la misma— debido a su vocación intervencionista— que fundamentaría la normativa de acción— para el logro, de forma eficaz, de sus presupuestos. Esta situación supone definir los elementos mediadores —las estrategias de intervención o acciones— en un sentido educativo, y el logro final, bajo presupuestos en general educativos, si bien basculando desde lo puramente cultural-instructivo (alfabetización), pasando por lo formativo-creativo (tiempo libre, ocio) hasta la consecución de logros a nivel de personalidad —modificación de conductas—. Todo ello planteado en un contexto social y, en definitiva, desde la sociedad (instituciones sociales), teniendo en cuenta que los fines «educativos» son considerados, también, al mismo tiempo, «ventajas sociales» o soluciones que pueden mejorar las relaciones sociales y, consecuentemente, a la sociedad en general.

Quizás la no adecuación de la pedagogía Social a la práctica educativo-social actual se deba a las orientaciones sociales que las diversas vicisitudes histórico-culturales le iban imponiendo, con lo que las diversas corrientes, autores y enfoques dotaban a la Educación Social de objetos y contenidos diversos, todo lo cual conducía a una multiplicidad y disparidad de criterios que hacía muy difícil lograr una definición o un planteamiento unitario de nuestra materia. Este hecho ha sido, en efecto denunciado, por diversos autores.

Campos de la Pedagogía Social.

Así, García Garrido (1971), por el sentido de sus aplicaciones, ha visto la Pedagogía social como.

1. educación social en el sentido tradicional de educar al hombre en los valores sociales, y por ende, para la sociedad y para lo social.
2. Educación Social en un sentido restrictivo en cuanto a la magnitud de lo social, dándole por ello un carácter más particular y un sentido más propio de lo social. De ahí que pueda hablarse de educación para una sociedad determinada.
3. Educación Social como educación de la sociedad, o sea, la que ejerce la sociedad sobre el sujeto.
4. Educación Social en un sentido más próximo al expresado anteriormente, en cuanto se entienda como la promovida por los poderes públicos incluso con fines políticos (educación estatal o política).

Quintana (1976 y 1977), por su funcionalidad descubre los siguientes campos.

1. La Pedagogía Social como doctrina de la formación del individuo como ser social.
2. La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo. Esta postura representa la radicalización de la anterior, pues el concepto de educación social estaría definido por los intereses del Estado, al alzarse como representante de la sociedad. En este sentido, educar para la sociedad sería educar para el Estado. Las más exageradas versiones de esta corriente estarían representadas por el nacionalsocialismo y por el comunismo tradicional.
3. La Pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad. Consecuentemente, los emisores educativos —los elementos educadores— serían de tipo colectivo y no individualizados (como los maestros, padres...) tales como los grupos sociales, el medio ambiente, las clases sociales, etc.
4. La Pedagogía social como doctrina de la beneficencia pro-infancia y juventud, que comprendería, consecuentemente, la educación asistencial que la sociedad aporta hacia la infancia y la juventud más necesitada.
5. La Pedagogía Social como doctrina del sociologismo pedagógico con lo que la Pedagogía Social se convertiría en la materia que estudiaría los elementos, métodos y procesos de la socialización que tienen como objetivo la inclusión del sujeto de las estructuras y valores sociales.
6. La Pedagogía Social como ciencia pedagógica del Trabajo Social (1985)

De hecho, ambas clasificaciones son homologables y coincidentes a excepción, quizás, del punto 6 de Quintana, aportación reciente y del mayor interés para nuestra disciplina, pues, de hecho, con ella se contemplan todos los nuevos desarrollos a los que nos hemos ido refiriendo desde un principio a lo largo de estas páginas.

Es, pues, lógico que esta pluralidad de funciones, aplicaciones y misiones de la Pedagogía Social haya dotado de ineficacia a su estructura teórica, pues ni se ha logrado un ejercicio metateórico capaz de dar explicación coherente a todas estas parcelas de formas unitaria, ni se ha hecho un ejercicio de adecuar nuestra materia a la realidad educativo-social del momento.

Funcionalidades de la Educación Social

Para superar esta situación no realizaré, sin embargo, ninguno de los ejercicios propuestos, pues prefiero replantear el tema simplificándolo para así lograr, más fácilmente, mayor claridad conceptual y sobre todo dotar a la Pedagogía Social de un enfoque mucho más pragmático. Así, concibo dos líneas o fuentes funcionales que propician el surgimiento, el hecho en sí, del fenómeno de la Educación Social:

- el papel socializador de la educación;
- el papel educador de la sociedad.

Papel socializador de la educación

El papel socializador de la educación ha traído consigo el desarrollo de nuevas formas educativas, tanto a nivel intraescolar como extrainstitucional con lo que el futuro profesional necesita de su conocimiento y práctica. Así, la Pedagogía Social ha ido

progresando e innovando técnicas de trabajo escolar con pretensiones socializadoras desde que apareciesen los primeros métodos dentro del contexto de la Escuela Nueva. Al mismo tiempo, ha ido asumiendo formas pedagógicas de socialización a nivel extraescolar con lo que su capacidad de intervención ha aumentado considerablemente.

Papel educador de la sociedad

El papel educador de la sociedad, por su parte, ha asumido, también desde la democracia, tal como afirmábamos, un lugar preponderante. El sentido de la convivencia democrática ha hecho necesario acercar los centros de decisión, tanto políticos como sociales y administrativos, al ciudadano; de ahí que se vayan generando formas públicas de Intervención Social con un sentido formador o culturalizador de individuos y grupos en el afán de hacer realidad el sentido convivencial que toda sociedad democrática precisa y requiere.

Contextos de Intervención Socioeducativa

Al mismo tiempo, además de las dos funcionalidades antes mencionadas, distingo dos campos de acción donde se da la Educación Social, o si se quiere, dos contextos o espacios en los que se propicia la Intervención Socioeducativa:

- el escolar;
- el social.

Como se ve, a la hora de plantear la definición de lo que se entiende y engloba la Pedagogía social me inclino por una delimitación topológica —espacial— para así tener un planteamiento ecológico y físico de su campo de acción. ¿Significa esto que rechazo el problema de los fines u orientaciones teleológicas de la Pedagogía social? En absoluto, es simplemente una labor ya realizada y cuya reiteración por mi parte nos conduciría a la iteración y por tanto a la inutilidad. Además, la cuestión de los fines debe concretarse en cada actuación en función de la realidad sobre que se debe intervenir.

Si planteamos el tema a nivel de «grandes finalidades»

Diremos que la Pedagogía social tendrá el objeto de educar socialmente, si bien lo que se entiende por tal expresión es obviamente un tema subjetivo, de escuela ideológica, cuya concreción no forma parte del saber pedagógico sino del ético, del filosófico o del político. Además todo ello no implica la negación de un constructo teórico-tecnológico de nuestra disciplina ni, por supuesto, los campos de acción y delimitaciones que definiremos a partir de nuestra perspectiva ecológico-espacial ya anunciada.

Una advertencia, empero, antes de pasar a nuestro análisis. Decir simplemente que tanto en el ámbito escolar como en el social distingo espacios orgánicos (o físicos), supraorgánicos (no físicos) y mixtos (que poseen cualidades de los dos anteriores). Dicho esto, y atendiendo a las dos parcelas en donde se llevan a cabo las dos acciones antes mencionadas de carácter educativo-social, podremos distinguir la siguiente estructura científica para la Pedagogía Social:

³⁹a) *Educación social en el contexto escolar (papel socializador de la educación*

1. En función de espacios orgánicos escolares:

-
- 1.1. Aula: Actividades socializantes propias de múltiples métodos educativos y didácticos (método Cousinet).
 - 1.2. Talleres: Actividades de Educación Social propias, también, de múltiples sistemas educativo-didácticos (escuela de trabajo de Kerschensteiner, Cooperativa escolar de Freinet, etc.)
 - 1.3. Patio o Jardín escolar: Actividades de Educación Social propias de sistemas escolares tales como el de las escuelas de Odenwald, o de la propia Pedagogía Ambiental.
 - 1.4. Sala General o *Auditorium*: Como en el sistema de las escuelas de Gary o de Detroit (*Platoon Plan*).
 - 1.5. Diversos espacios escolares al mismo tiempo: Método de Proyectos de W: Kilpatrick, las casas de educación en el campo de G Wyneken, etc.
 - 1.6. Espacios extraescolares pero determinados desde la escuela para la realización de actividades escolares: Pedagogía Ambiental, Granjas escuelas, etc.
 2. En función de los espacios supraorgánicos (funciones):
 - 2.1. Función organizativa: Técnicas de organización escolar de carácter educativo-social *Team Teaching*, *sistemas* anglosajones: Bedales, abbotsholme, etc.
 - 2.2. Función curricular: Técnicas de ordenación curricular aprovechables para la Educación
 - 2.3. Social: sistema de complejos de Blonsij, programas de Educación social de Olsen, etc.
 - 2.4. Función educativa; a través de la creación de «climas educativos» de interés socioeducativo y refrendadores del desarrollo de la personalidad social del niño.
 3. en función de los espacios mixtos (orgánicos y supraorgánicos a la vez). Tipología escolar:
 - 3.1. Instituciones escolares normales: educación Social desde la escuela en su acepción más corriente.
 - 3.2. Instituciones escolares con finalidades socioeducativas específicas: Generalmente, centros especiales de educación, tales como los de readaptación de marginales, asociales e inadaptados, así como los de educación de Adultos, etc.
 - b) Educación social en el contexto de la sociedad (papel educador de la sociedad)
 1. En función de los espacios orgánicos sociales:
 - 1.1. Educación rural.
 - 1.2. Educación urbana: con el desarrollo del industrialismo los fenómenos educativos más importantes tienen lugar en el ámbito de la ciudad debido, principalmente, a la problemática social que la propia ciudad genera.
 - 1.3. Educación a través de los medios de comunicación de masas: Como se ve, introducimos además un nuevo espacio de carácter físico-técnico *mass-media*, que, a su vez y de debido a sus cualidades, incide sobre los otros dos espacios físicos.
 2. En función de los espacios supraorgánicos, o áreas funcionales que se cumplimenten:
 - 2.1. función compensatoria, integrándose aquí a la educación de adultos y/o permanente así como otras formas de acción socioeducativas llevadas a cabo en áreas degradadas cultural y socialmente.
 - 2.2. función extraescolar o de ocio: Clubs de tiempo libre, ludotecas, colonias, etc.
 - 2.3. Función recuperadora: Acción sobre drogadictos, hogares de resocialización, educación en medio abierto, etc.
 - 2.4. función orientadora: En museos, bibliotecas, en centros específicos de orientación, en el campo sanitario.
 - 2.5. función difusora a través de los *mass-media* y divulgadora a través de campañas genéricas de educación pública y/o del público.
 - 2.6. función asistencial: en hospitales, a la Tercera Edad, etc.
 - 2.7. Función dinamizadora: Sobre las escuelas y la sociedad en general, a partir de los gabinetes especializados normalmente a nivel municipal —los Institutos Municipales de educación— o a partir de empresas y otros estamentos públicos y privados de diversa índole.
 3. en función de los espacios mixtos (orgánicos y supraorgánicos a la vez). Tipología institucional.
 - 3.1. Instituciones político-administrativas: Estatales, regionales, municipales que, en espacios concretos, desarrollan algunas de las funciones reseñadas anteriormente.
 - 3.2. Instituciones sociales de diversa índole: Sanitarias, culturales, empresariales, sindicales, etc.
 - 3.3. Instituciones religiosas.
 - 3.4. Instituciones ciudadanas: Asociaciones de vecinos, etc.
 - 3.5. Instituciones altruistas: Fundaciones, de beneficencia, etc.

renovadoras: su vocación intervencionista, tanto escolar como social, y el estudio de las instituciones que integran las nuevas funciones y profesiones educativas de marcado carácter social. Desde esta perspectiva, el sentido político, social, etc, que se asume en la praxis de la Educación Social —connotación ideológica y teleológico-axiológica de las acciones— serían manifestaciones presentes e incluso definidoras de la acción educativo-social, pero, tal como hemos evidenciado en nuestro listado no se conformarían, necesariamente, como parte integrante y constituyente del armazón conceptual que sustentaría a la propia Pedagogía Social. Por otra parte, núcleos tradicionalmente considerados en los estudios pedagógico-sociales, tales como la socialización del individuo, el desarrollo social del niño y del adolescente así como todo lo referido a la evolución social, se conformarían como basamento posibilista de nuestra disciplina, pero no como objeto de desarrollo. Ya se sabe que el acto educativo, cualquier acto educativo, es de idiosincrasia radicalmente humana, por lo que todo lo que afecta al conocimiento humano son prerequisites de la pedagogía, que no deben confundirse con el propio estudio pedagógico.

Así, pues, bajo la taxonomía presentada, cualquier campo de la Intervención Socioeducativa queda delimitado, en un principio, por su realidad escolar y social, y además, por su lugar concreto de realización (aula, taller, ciudad, *mass-media*...), por su funcionalidad (organizativa, didáctica, recuperadora, compensatoria, asistencial...) y por la incidencia institucional en su desarrollo (escolar normal o especial, carácter político, religioso, etc.). Desde esta perspectiva, cualquier actividad que de carácter educativo-social se cumplimente puede integrarse con racionalidad en la Pedagogía Social que, automáticamente, dará cuenta de ella, ubicándola perfectamente y definiendo, al mismo tiempo, sus coordenadas más importantes. De ahí que esta estructuración que hemos presentado, además de adoptar un enfoque sistemático, lógico y menos contaminado ideológicamente de nuestra disciplina, dé cuenta de los numerosos enfoques de tipo educativo-social que han ido apareciendo o que incluso puedan aparecer, acotándolos pluridimensionalmente como aspectos integrantes de la pedagogía Social

Así, si nos referimos al papel de las revistas escolares como medio de Educación Social, podremos definir esta acción de intervención como medio de comunicación, con función social difusora realizada desde la institución escolar; si, por otra parte, hablamos de educador de calle podremos acotar esta figura educativo-social como propia de la Educación Urbana, con funcionalidad recuperadora, propiciada por una institución determinada (normalmente Ayuntamientos) de carácter político.

Esta taxonomía fundamentada en basamentos conceptuales válidos —la concepción ecológica de la ciencia posibilita acortar realidades sobre las que afianzar un lenguaje explicativo de las mismas así como su fenomenología— conlleva, al mismo tiempo, la definición sistemática de una pedagogía Social que, marginando de su configuración las orientaciones teleológicas (que imposibilitan un planteamiento epistemológico riguroso), asume, con rigor, el sentido tecno-praxiológico que hemos ido descubriendo como necesidad actual en la pedagogía social así como sus otras notas características y

Sólo, pues, nos faltaría que la pedagogía Social dote a cada una de las acciones socioeducativas de la eficacia praxiológica pertinente para que así pueda cumplimentar los presupuestos planteados y deseados: en definitiva, tendrá que presentarse como tecnología de la Educación Social y, tanto, como saber tecnológico.

El profesional de la Pedagogía Social

¿Y el profesional de la Pedagogía Social? Como parece por las reuniones y escritos de los especialistas, la terminología que se va adecuando para denominar al que se dedica a estos menesteres es la de «pedagogo social», o también, la de «educador social». Sin embargo, hay ciertos intereses gremialistas que persiguen la imposición de la denominación «trabajador social» para quienes se dedican a las acciones socioeducativas. Quisiera, aunque brevemente, plantear esta cuestión.

Educador social y
Trabajador social

El término trabajador social es fruto de una reconversión nominativa del que antaño se denominaba «asistente social» y que hoy, visto los plurales y no siempre precisos ámbitos de trabajo, han optado por una nueva denominación, genérica y amplia, para así no autoexcluirse de muchas parcelas laborales que, al menos de principio, no se corresponden con su específica preparación, ya que ambas actividades, la del pedagogo y la del trabajador social, son realmente diversas. Por lo general, y tradicionalmente, la función profesional del actual trabajador social —antes asistente social— es, en efecto, «asistencial» cara a personas y colectivos, y descriptiva (recogida de información, de datos, etc.) cara a los equipos técnicos y multiprofesionales en los que está implicado; en cambio, la labor fundamental y que diferencia al pedagogo o educador social, es su sentido intervencionista, de promover acción para el logro de resultados previamente planteados, bien por él mismo, bien por el equipo multiprofesional en el que puede y debe estar integrado el trabajador social. Se me dirá que el trabajador social también está habilitado para intervenir; en este caso tendremos derecho a preguntar ¿para intervenir educativamente? Creo que la lógica nos libra de mayor comentario. Además, está suficientemente reconocido el movimiento que últimamente han llevado a cabo los trabajadores sociales de aproximación a la Pedagogía para que así la contestación a la anterior cuestión pudiera serles también a ellos positiva. Digo esto porque en algunas escuelas de trabajadores sociales han ido apareciendo materias pedagógicas en su *currícula*, pues, por otra parte, son conscientes de su precaria situación:

«Cuando los trabajadores sociales sean capaces de dar respuestas concretas se comenzará a reconocer la necesidad de su participación en tareas de planificación» (Varios, 1981, p. 106)

Porque es aquí en donde estriba la diferencia: el trabajador social cumple una misión participativa y de indagación que le permite a lo sumo

«la integración de la comunidad a través de sus estructuras de base, el estudio y análisis de las necesidades, el tipo de soluciones concretas que se den a las mismas y el control de gestión de los medios económicos y recursos institucionales que se apliquen» (Varios, 1981, p. 108)⁴

En cambio, el educador social, tal como venimos afirmando, representa en su parcela funcional (la Educación Social), el posibilismo intervencionista, el diseñador y protagonista de las acciones que procuran el logro de objetivos y la capacidad de modificar

⁴ Para ampliar los enfoques profesionales del trabajador social, ver: VARIOS (1984).

situaciones, conductas y comportamientos a través de estrategias puramente educativas. Y si ello no fuere suficiente, el trabajador social se distinguiría del pedagogo social por el objeto y sentido de sus mutuas intervenciones; el primero de ellos entendería de problemáticas sociales como puedan ser las de tipo económico, laboral, de hábitat y asistencial, en cambio, el segundo, con una formación eminentemente pedagógica y tecnológica, incidiría en cuestiones de Educación Social en situaciones no escolares.

A estas argumentaciones se me podría decir que la Educación Social es un trabajo social, y que por tanto, formaría parte de la ciencia del Trabajo Social. Es, por lo general, la argumentación germánica que quizás en Alemania tenga algún sentido por las connotaciones históricas, de tradición, culturales, etc, que presente en aquella sociedad la relación entre Educación Social y Trabajo Social. Lo que puedo decir al respecto es que, en España no existe argumento de tipo alguno que refrende este maridaje entre Trabajo Social y Educación Social. Es, pues, una imposición foránea que no sólo no reporta ningún sentido clarificador sino que, por el contrario, aumenta la confusión entre ambas actividades.

Desde luego está claro que si la Educación Social es Trabajo Social, por los mismos motivos, parte o aspectos del Trabajo Social, sería trabajo educativo, y por tanto, tendría que entenderse bajo el prisma de la Pedagogía. Pero no sólo es esto sino que entendiendo a la Educación Social como Trabajo social, cualquier actividad realizada —casi todas— podrían entenderse como Trabajo Social. Desde la que realiza el maestro en su clase —ya no hablemos del profesor de Formación Profesional de Enseñanza Medias, en definitiva— hasta la que realizan los empleados de un banco o de una compañía de seguros, azafatas, enfermeras —y las Ciencias de la Salud ¿también se difumina en este caso? — los guardias municipales, etc. Creo que seguir en esta línea podría llevar a plantearnos toda una literatura del absurdo. La concepción de trabajo o trabajador social es amplísima lo que, por otra parte, no conduce a una consistencia científica verdaderamente calibrada. ¿Deben desaparecer las Ciencias de la Educación, las Ciencias de la Salud, etc., con sus años de trabajo y con una tradición fuera de toda duda en aras de una denominada Ciencia del Trabajo Social, realmente inédita en España, y cuyos límites, como hemos visto, serían difíciles de establecer?

Hay, no obstante, otra argumentación a utilizar y es que el trabajador social tiene una función asistencial y muchas de las actividades educativo-sociales surgidas en la actualidad se cumplimentan bajo una perspectiva puramente asistencial, por lo que, en este sentido puede desempeñar trabajos de índole pedagógica. Y ciertamente es así, por lo que no sólo puede sino que, en realidad, realiza una función pedagógica en actividades asistenciales. No obstante, debemos llamar la atención sobre este hecho y es que, inexorablemente, el trabajador social está condenado a que se le vayan de la manos estas labores educativo-asistenciales en beneficio de los profesionales de la Pedagogía. Se trata casi de una ley histórica. De hecho, puede decirse que el origen de toda actividad educativa es asistencial.

Así lo fue incluso la enseñanza primaria, en el siglo XVII u XVIII; las órdenes religiosas impulsaron la enseñanza popular (que así se denominaba entonces) para atender a una infancia desvalida y abandonada que acampaba a sus anchas a las afueras de pueblos y ciudades; aun en el siglo XVII, las acciones que en este sentido realizaban los Ilustres tenían el mismo matiz, tal como nos demuestran los famosos bandos de los Síndicos Personeros de los diversos Ayuntamientos instalando a la escolarización para acabar con la vagancia de los muchachos. De todo ello, de la denominada

enseñanza popular y de las escuelas de primeras letras, surgió la enseñanza primaria, actual EGB, y ya desde el siglo XIX se puso a cargo de personal con formación pedagógica concreta —los maestros, funcionarios, primero municipales y luego estatales, plenamente profesionalizados.

Las escuelas de párvulos, pueden servirnos también de ejemplo. Sus inicios son de nuevo totalmente asistenciales, fundamentalmente, para que las madres se pudiesen incorporar al mundo de la producción de acuerdo con las necesidades que en este sentido tenía el industrialismo; sin embargo, con el pasar de los años, y también el pleno siglo XIX, el sentido asistencial deja paso a una profesionalización pedagógica realizada incluso por maestros especialistas.

Los mismos orígenes encontramos en la asistencia a minusválidos físicos y psíquicos y la misma transformación se va produciendo en su concepción profesional.

Otro caso puede ser la educación de Adultos, hasta hace muy pocos años en manos de la Sección Femenina y realizada a través de campañas publicitarias. Sin embargo, hoy en día, la Educación de Adultos esta también perfectamente formalizada dentro de las profesiones pedagógicas.

Incluso, la Educación compensatoria, hasta casi hoy mismo de índole asistencial y en absoluto codificada desde la Pedagogía, ha sido integrada ya como profesión pedagógica estatal a partir de 1982.

En suma, la acción educativa surge espontáneamente con un sentido totalmente asistencial fruto normalmente de la caridad pública, de las obras de misericordia, o de la acción privada; sin embargo, con el tiempo y en función del interés que tal acción posee para el Estado, lo asistencial se profesionaliza pedagógicamente abandonando por completo su antiguo carácter. Esto ha sucedido siempre y está sucediendo hoy en día. Muy posiblemente, de aquí a unos años, el educador de calle, en un principio, actividad profesional del trabajador de calle, modifique su *status* y pase a integrarse como actividad profesional totalmente pedagógica.

Es curioso comprobar como la historia de la educación ha sido la constante segregación que la Pedagogía ha realizado de la actividad asistencial y del Trabajo Social, y como ahora, no se sabe en función de qué razones, se pretende integrarla de nuevo. En definitiva, incluso el trabajo pedagógico-asistencial del trabajador social está llamado a desprenderse de su campo de acción; es sólo cuestión de tiempo, pues no hay duda alguna: cuando una actividad educativa interesa de verdad socialmente, deja de depender de su sentido asistencial y se convierte en acción y profesión total y plenamente pedagógica.

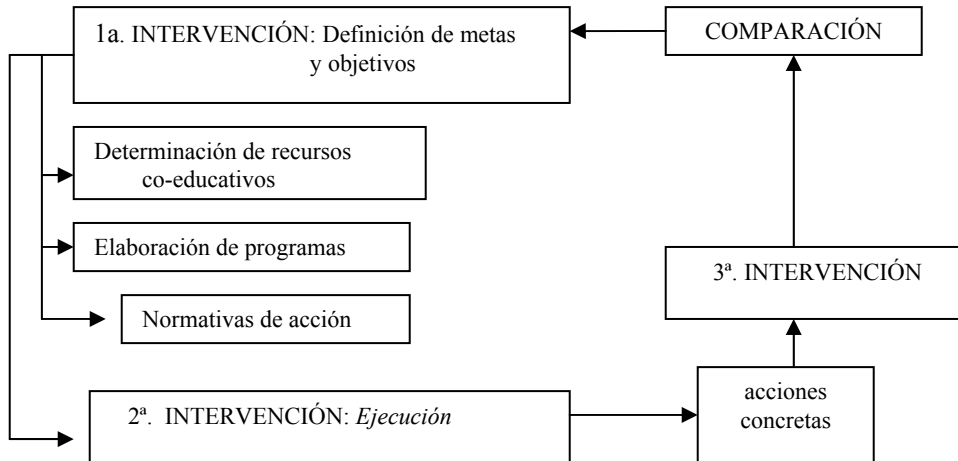
Carácter tecnológico de la Pedagogía Social

De ello se desprende además el carácter tecnológico con que considero se debe dotar a la Pedagogía social y, en consecuencia, a los diversos tipos de Educación Social. Obviamente, si las actuales formas de Educación Social fuesen consideradas como asistenciales no sería en absoluto necesario el criterio tecnológico, de la misma forma que tampoco sería necesario contar con equipos multiprofesionales, ya que es la complejidad de las situaciones, la cantidad e importancia de variables a controlar, las que obligan a que el proyecto de Educación Social esté, por una parte, implicado en un proyecto de mejora social a todos los niveles —económico, higiénico, sanitario, de servicios, etc.— y por otra, que esté asesorado y coordinado por profesionales afectos a otras áreas tales como las puramente sociales (trabajador social), familiares (consultor familiar, o también trabajador social), sanitarias (médico, ATS), etc., para que, con una estrategia conjunta, el pedagogo social pueda actuar y resolverse en su campo concreto de acción.

Niveles de intervención

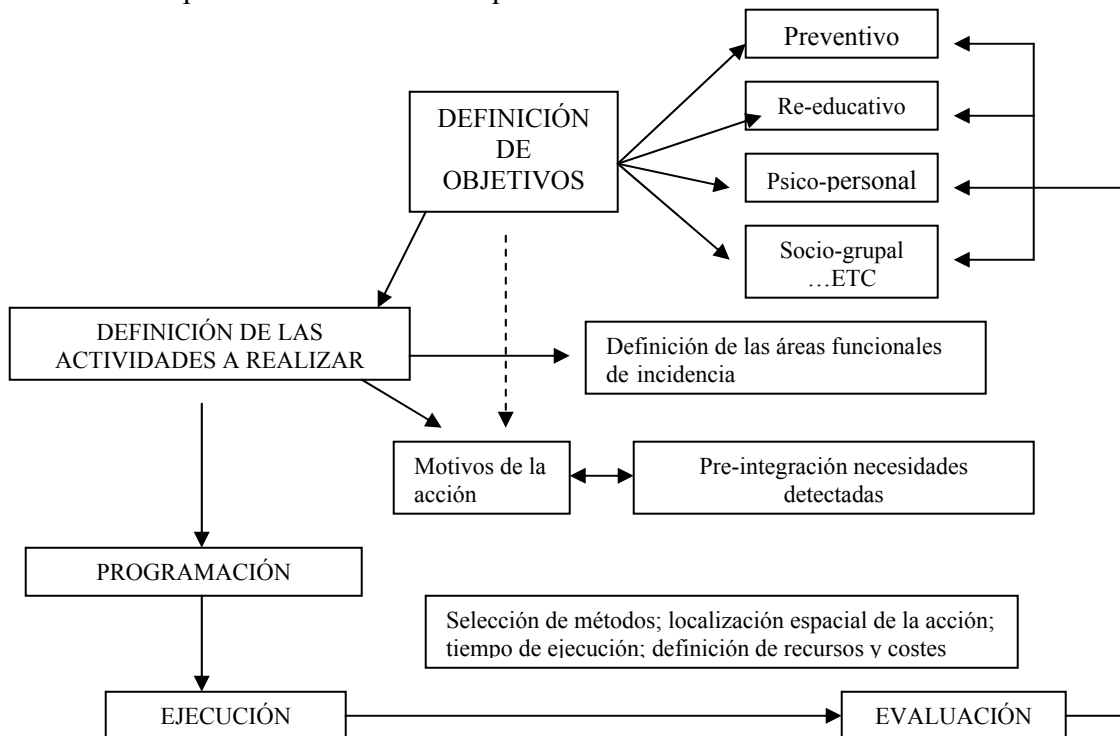
Por todo ello, el diseño tecnológico de la Pedagogía social obedece a tres niveles de intervención: el de la planificación, que debe realizarse en conjunto, o sea, con los otros tres

miembros del equipo multiprofesional; el de la *ejecución*, que corresponde al pedagogo social, y el de la *evaluación* que, además de personal, debe considerarse también acción grupal propia del equipo planificador, aunque sabemos que no es práctica común en las acciones educativas no institucionalizadas formalmente. En definitiva y gráficamente, las tres intervenciones del diseño tecnológico vendrían así relacionadas:



Actuación del pedagogo social

A nivel más concreto, y teniendo en cuenta las variables funcionales y los objetivos de acción que se enmarcan y se definen en la labor del pedagogo social, el diseño tecnológico de su actuación podría inscribirse en el que introducimos a continuación:



De esta forma, descubrimos el sentido articulante que la tecnología posibilita entre práctica educativo-social y teorización pedagógico-social, con lo que el elemento intervencionista se

plantea como definitorio de la praxis de la Pedagogía Social. Como hemos ido viendo, la labor profesional del educador social (Colom, 1985) debe fundamentarse en la tecnología de la acción humana (Praxiología) para así aproximarse a las cotas de eficacia que toda intervención dirigida a solucionar problemas humanos requiere. Desde esta perspectiva, la Pedagogía social será materia fundamentante de la Educación Social siempre que sepa estar a la altura de la eficacia que, cada vez más, se busca en las acciones propias de la Educación social desarrolladas en la realidad social. Así, pues, debe irse hacia una configuración tecnológica de la Pedagogía Social como soporte de la eficacia que sus intervenciones socioeducativas necesariamente deben poseer. Hoy en día, y por lo que a la pedagogía social de corte no escolar se refiere, o se plantea como tecnología de la Intervención Socioeducativa, o múltiples posibilidades profesionales, correspondientes a otras tantas prácticas educativo-sociales, pueden descolgarse del campo de acción de la Pedagogía y por tanto de los pedagogos. Se debe, pues, plantear una nueva concepción del saber pedagógico-social a fin de que logre la reestructuración de todos estos nuevos campos profesionales y los configure, al mismo tiempo, como realmente pedagógicos; téngase presente que la mayoría de estas actividades han surgido por necesidades sociales, independientemente del desarrollo del saber pedagógico. Es, pues, necesario plantear una Pedagogía social que tome la delantera al practicismo y dé razón, sentido y contenido — amén de eficacia— a todas estas nuevas acciones de corte educativo-social que han ido emergiendo en estos últimos años.

ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Por otra parte, si la Universidad y más concretamente las secciones de Ciencias de la educación aceptan el reto de la formación de estos nuevos profesionales —téngase en cuenta que todos los profesionales de la Pedagogía tienen ya formación universitaria— no queda más remedio que ofrecer un constructo de la pedagogía Social adecuado a la institución universitaria que la cobija. Ello implica una formación que no puede ser únicamente científica (conocimiento de la realidad educativo-social), ni filosófica (conocimiento de los diversos sistemas de pensamiento social) ni, por supuesto, debe detenerse ante la sistemática de una mera normativa de actuación (conocimiento «clásico», propio de lo pedagógico). La sociedad, al solicitar de nosotros como de cualesquiera otros profesionales, eficacia y resultados concretos y positivos, hace que tengamos que construir un saber pedagógico-social fundamentado en la investigación tecnológica. Ello implica una concepción de la pedagogía Social entendida como la síntesis de

- *conocimiento científico* (de tipo pedagógico, psicológico, sociológico, fundamentalmente);
- *conocimiento técnico* (técnicas basadas en resultados experimentales, comprobados y ciertos, además de en principios científicos de comprobada rigurosidad);
- *acción racional* a través de la aplicación de las técnicas previamente experimentadas y de la evaluación y control de los resultados obtenidos.

Esta tríada de estrategias constructivas de la Pedagogía Social no es sino el diseño del saber tecnológico (teoría de la técnica para una intervención o acción eficaz). Creemos que el conocimiento de algunas de las tareas del educador social nos confirmará mejor la posibilidad de aceptar un tratamiento de este estilo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BURGE, M. (1981): *La Ciencia. Su método y su filosofía*. Siglo XX, Buenos Aires.
- COLOM, A. J. (1983): «La Pedagogía Social como modelo de Intervención Socioeducativa», en Bordón, 247, Madrid, marzo-abril, pp. 165-180
— 1985: «Municipio y educación», en *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*. CEAC, Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1971): *Los fundamentos de la educación social*. Magisterio Español. Madrid.
- LUZURIAGA, L. (1968): *Pedagogía social y Política*. Losada, Buenos Aires.
- QUINTANA, J. . (1976-77): «Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Análisis comparativo», en *Perspectivas Pedagógicas*, 37-38, Barcelona, pp. 153-168, y 39, pp. 303-313.
— (1984): *Pedagogía social*. Dykinson, Madrid.
- RUIZ AMADO, O. (1929) *Educación Social*. Librería Religiosa, Barcelona.
- TUSQUETS, J. (1961) «Pedagogía y Sociología», en *Perspectivas Pedagógicas*, 7, Barcelona, pp. 267-269.
- VARIOS (1981): *Organización y Administración de Servicios sociales*. Marsiega, Madrid
— (1984): *Los servicios Asistenciales y sociales de atención primaria*. Marsiega, Madrid

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ARROYO M. (1985): «¿Qué es la Pedagogía Social?», en Bordón, 257, Madrid, marzo- abril, pp. 203-216.
- COLOM, A. J. (1983): «La Pedagogía Social como modelo de Intervención Socioeducativa», en Bordón, 247, Madrid, marzo-abril, pp. 165-180
— (1985) «Municipio y educación», en VARIOS: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación*. CEAC., Barcelona.
- DE LA ROSA, B. (1983): «Importancia De la Pedagogía social en un sistema democrático», en VARIOS: *Educación y sociedad*. Universidad de Sevilla y Nau Libres Sevilla-Valencia, 1983, pp. 23-67.
— (1984): «La sustantividad de la Pedagogía social y su necesaria revitalización», en *Cuestiones Pedagógicas*, 1, Sevilla, pp. 117-139.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1971): *Los fundamentos de la educación social*. Magisterio Español, Madrid
- LUZURIAGA, L. (1968): *Pedagogía Social y Política*. Losada, Buenos aires.
- QUINTANA, J. M (1976-1977): «Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Análisis comparativo», en *Perspectivas Pedagógicas*, 37-38, Barcelona, pp. 153-168, y 39, pp. 303-313.
- (1984): *Pedagogía Social* Dykinson, Madrid.
- Quintana, j. m. Y OTROS (1985): *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Narcea, Madrid.
- RADL PHILIPP, R. (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía social» en *Bordón*, 251, Madrid, enero-febrero, pp. 17-43.
- UNED (1977): *Pedagogía social. Técnicas de trabajo escolar* (equipo dirigido por pablo Carreño e integrado por J. M. Quintana y E. López), Madrid.
- (1986): *La Pedagogía Social en la Universidad. (Realidad y Prospectiva)*. Coordinado por R. Martín Ibáñez y G. Pérez Serrano, Madrid.

CULTURA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Manuel Bastías
Anke Van Dam
Mario Garcés
Ton Salman

III. CULTURA POPULAR E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Anke Van Dam

Quisiera abordar dos temas que tienen relación con lo expuesto por Ton Salman sobre cultura popular, organizaciones y movimientos sociales urbanos, e ilustrar lo que él plantea con ejemplos de la educación popular. La mayoría de estos ejemplos están basados en una investigación que se realizó en 7 países durante los años 1991 hasta 1995*

El primer tema que quiso analizar es la cultura y los elementos que influyen en lo “lento” de los cambios buscados. Este tema tiene mucha importancia para la intervención educativa o social. El segundo tema que quiero elaborar es sobre la participación. La participación es un elemento importante en la mayoría de las intervenciones educativas, pero existen diferentes maneras de analizar y de entender esta participación. Lo que

* los resultados de esta investigación fueron publicados en: Anke van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (eds) *Cultura y política en educación popular; principios, pragmatismo y negociación*, CESO, la Haya, 1995.

significa participación para las ONG no necesariamente es compartido por los participantes en la intervención educativa.

III. 1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y LA LENTITUD CULTURAL

En los proyectos de intervención educativa se propone, en general, un cambio en los grupos o personas con que se trabaja. Sin embargo, este cambio propuesto no siempre se logra, pues influyen muchas cosas y procesos durante la intervención. Uno de los elementos que influye en la manera en que los participantes asumen e interpretan los nuevos conocimientos es la cultura. El contexto cultural de los participantes puede ser muy diferente al contexto cultural de los educadores. Esto significa que puede haber diferentes maneras de entender y percibir el mundo, las cosas, los cambios. Los grupos populares tienen sus propias representaciones de los problemas que les afectan y estrategias o caminos de acción para enfrentarlos (Martinic 1995). Estas maneras pueden ser diferentes a las que proponen los educadores. Así también pueden haber diferentes lógicas de hacer las cosas, de reinterpretar y recontextualizar los conocimientos y contenidos. También lo que se entiende por ciertos conceptos y procesos puede ser diferente. Lo que las personas participantes hacen con lo que han aprendido depende del contexto en que viven y lo que se valora del proceso educativo puede ser diferente a lo que el educador encuentra como lo más importante.

Todo lo anterior significa que en la educación popular, donde los participantes aprenden nuevos conocimientos, estrategias y posibilidades, es probable que el grupo popular se vea confrontado con nuevos sistemas de conocimientos que cuestionan sus conocimientos y experiencias anteriores. Esto puede generar cierto rechazo de lo nuevo, pero también puede significar una reinterpretación y transformación de los conocimientos recientemente adquiridos para poder integrarlos en los anteriores.

En la intervención se genera una confrontación o un encuentro entre dos culturas, dos contextos y dos lenguajes diferentes. Existe un proceso de transformación de los conocimientos, porque se necesita adaptarlos al contexto social y cultural propio. Asimismo podemos hablar de un proceso de negociación cultural, donde se genera un encuentro entre lógicas, percepciones y visiones diferentes. Según Mejía la negociación cultural no es solo de contenidos, sino también de estilos de aprendizaje que a su vez son determinados por contextos muy específicos (Mejía 1995).

También dentro de los mismos grupos y organizaciones pueden existir diferencias significativas en la manera en que adaptan, transforman, utilizan e interpretan los nuevos conocimientos y contenidos. En la intervención educativa hay que tener en cuenta que:

- “el acto educativo se produce como un acto de recontextualización
- la actividad educativa es un encuentro de comprensiones diferentes.
- La contrastación de lo aprendido está en la acción” (Mejía 1995).

Por esto, es la intervención educativa es necesario analizar el uso que hacen los participantes de los conocimientos adquiridos. Es posible que el discurso utilizado sea diferente a la práctica. Por ejemplo, los dirigentes tienen en general un discurso que es diferente al discurso del resto de los participantes de las organizaciones. Este discurso de los dirigentes se parece mucho más a lo que plantean las ONGs. En Chile, durante la dictadura, se habló mucho sobre otras maneras de hacer política, de la horizontalidad en los diferentes grupos, de la importancia de los grupos de base en el proceso de democratización, etc.

Este discurso alternativo muchas veces no lo utilizaron los participantes de los grupos de base, porque dentro de su contexto, en sus perspectivas hacia cambios en el futuro, no era tan importante esta nueva manera de hacer política. Para ellos, lo que hacían no tenía mucho que ver con política y, en general, tampoco tenían perspectivas más allá de su propia organización. La política no era para ellos, sino para los políticos, los partidos, el gobierno. Por eso, a veces, la intervención educativa parecía haber sido un éxito porque, por un lado, los dirigentes estaban hablando de la misma manera que lo que planteaba la ONG. Por otro lado, parecía que no se podía lograr los cambios que se pretendían porque los participantes, en sus actividades y manera de pensar, no habían cambiado tan fuertemente sus perspectivas, actitudes y actividades hacia la participación política

Quiero dar otro ejemplo de diferencias entre dirigentes y el reto del grupo y su impacto para la intervención educativa en un proyecto con un grupo de mujeres de talleres productivos. En este caso la ONG colocaba mucho énfasis en las relaciones y comunicaciones internas del grupo y menos en la parte económica, remunerativa y de comercialización. Las líderes del grupo estaban muy descontentas con el curso porque lo que ellas querían era que la ONG les resolviera el problema de comercialización y venta de sus productos.

Por eso, a muchas de ellas hablar de los problemas y las relaciones internas del grupo no les interesaba. Algunas de las participantes, en cambio, valoraban mucho este espacio de discusión y de intercambio, como por ejemplo María, una pobladora, a quien el curso le ha servido mucho para “salir de la rutina de la casa, el hecho de compartir con más personas, porque era una persona muy cerrada”. Para estas mujeres, el aspecto de comercialización también era importante, pero sentían que el tema de las relaciones y comunicaciones internas del grupo podría ser un paso hacia un mejoramiento de su funcionamiento como grupo, el cual a su vez podría influir en la calidad del producto y en las posibilidades de vender sus productos.

Sin embargo, el proyecto no siguió porque, según la ONG y las dirigentes, no se obtenían los resultados esperados. Las dirigentes decidieron no seguir con el proyecto pero al conversar con diferentes mujeres, participantes, me di cuenta que este grupo de mujeres, no dirigentes, estaba contenta con el proyecto y quería seguir adelante. Al final, ellas decidieron salir también del proyecto solamente para no quebrar el grupo. Aquí vemos que el problema que causó el retiro del grupo (la relación e intercomunicación en el grupo) justamente fue la parte discutida del proyecto. A pesar de que el proyecto fue muy valorado por una parte del grupo, la voz de las dirigentes era más fuerte. De esta manera,

entonces, el contexto, la manera de hacer y las perspectivas de las participantes influyeron fuertemente en la lógica del proyecto.

La cultura de los pobladores tiene elementos que no son tan explícitamente políticos, ni tan presentes explícitamente en lo público. Estos elementos influyen en la manera de ver las cosas, en la manera de hacer, de pensar y también en la manera en que se desarrollan los procesos de cambios. Por ejemplo, en Nicaragua durante la época de los Sandinistas se dio mucho énfasis a la capacitación de mujeres líderes. A pesar de que se logró bastante, se ha visto también una serie de problemas que no solamente fueron causados por la pérdida de las elecciones en 1990 por parte de los Sandinistas.

Las organizaciones feministas ponían mucho énfasis, no solamente durante los últimos años del Sandinismo sino también durante el gobierno de Violeta Chamorro, en el papel de las mujeres en las organizaciones. Querían formar mujeres líderes que fueran líderes diferentes a los líderes tradicionales masculinos, sin embargo, el resultado de todo ese esfuerzo no fue lo que se había esperado. Hubo mujeres que asumieron papeles de líderes pero asumieron actitudes tradicionales, actuaron como los líderes masculinos y no cambiaron su actitud bajo la influencia de los cursos que se les habían dado.

Una explicación de lo ocurrido, en relación al no logro del liderazgo femenino, es que en las organizaciones donde participaron no aceptaron que ellas jugaran un papel diferente al que se consideraba que correspondía a un líder, hombre o mujer. Estas expectativas sociales hacia los líderes dificultó cambiar el estilo del liderazgo. A las mujeres cuando querían seguir como líderes, no les quedó otro camino que adaptarse y asumir el estilo del liderazgo tradicional, o sea masculino. Otras mujeres, por razones de miedo a perder su seguridad familiar, porque el marido y/o los otros familiares no iban a aceptar su nuevo rol, no se atrevieron de asumir ningún papel de líder. Así, las mujeres, campesinas en este caso, no introdujeron los nuevos conocimientos de la manera que se había pensado. Por el contexto de estas mujeres no era posible de cambiar tan drásticamente su rol como líderes. Además, en algunos casos, no era aceptado que asumieran un rol como líder y, en otros casos, asumir un liderazgo diferente. Por tanto ellas “intentan imitar los métodos y estilos masculinos de liderazgo y reprimen los afectos, las emociones y otros supuestos signos de debilidad femenina” (De Montis et al... 1995).

El contexto cultura de estas mujeres ejerció una influencia muy fuerte en la posibilidad de generar cambios que requerían un impacto muy grande en valores, normas, ideas y conceptos en torno a estilos de liderazgo. Esta situación, sin embargo, no significa que las mujeres no hayan cambiado. Seguramente ellas han aprendido muchas cosas nuevas, han aprendido valorarse más a sí mismas y han adquirido competencias y herramientas nuevas que en algún momento de su vida podrán utilizar. Pero las condiciones de su contexto inmediato y también de ellas mismas no permitieron que aplicaran en un momento dado todo lo aprendido.

Otro elemento que influye en cómo se evalúa los impactos de la intervención educativa es la diferencia entre las lógicas de hacer y entender cosas que tienen los participantes en los proyectos y las que manejan los profesionales de la ONG. En Ecuador por ejemplo, en un grupo de gente capacitada durante mucho tiempo como líderes de

organizaciones, algunos dejaron de funcionar como líderes y participantes de organizaciones. En la perspectiva de la ONG, esta situación fue una pérdida total de la energía invertida en la capacitación, porque la idea era que estas personas seguirían funcionando como líderes en sus organizaciones. Además, la ONG no pudo entender las razones del repentino alejamiento de estas personas, aún más cuando no había problema ni razones claras. Entonces la ONG lo vio como un fracaso del programa. Para las personas, sin embargo, la salida de su líder no era extraña, ni lo vieron como una pérdida. Los pobladores tenían otra concepción de la continuidad, porque las experiencias y aprendizajes los poseían para siempre y, en este sentido, había continuidad. Los líderes capacitados no necesariamente necesitaban ejecutar y concretizar todo el tiempo sus experiencias y aprendizajes. Así, cuando en un momento dado surgieron otras prioridades ellos salieron de la organización y volvieron nuevamente a ella cuando veían un beneficio en participar y, al mismo tiempo, utilizan en otros momentos y en otros ámbitos lo que ya han aprendido.

Otra cosa que también tiene importancia para la evaluación del impacto de la intervención educativa, es que muchas veces existe una diferencia, una brecha entre lo expresado y la acción, entre lo que se dice y lo que se hace. Hay una diferencia, dice Ton, entre el deseo de cambio, la creencia en el cambio y los cambios que realmente se dan. No es solamente el contexto de la gente que constituye una obstrucción al cambio, sino que también la gente misma no cambia tan fácilmente. A nivel de conciencia y de la verbalización puede haber un cambio pero eso no necesariamente significa que haya también un cambio en la actitud, en la manera de ser. Muchas cosas están fuertemente internalizadas en el individuo, lo cual significa que un cambio necesita tiempo. A veces inconscientemente hay resistencia al cambio. Por ejemplo, en Chile ni las mujeres de las organizaciones de base ni la mayoría de las mujeres profesionales se convirtieron en actores políticos fuertes y presentes en la política formal. No es porque no expresaran su deseo de cambio o que no querían cambiar, sino que había alguna forma de resistencia como que no les gustó mucho la política formal, que no sabían muy bien cómo manejarse allí o que no se sentían muy capaces en ese ámbito. Esta resistencia, aparte de la “exclusión” por parte de los políticos y la sociedad, influyó fuertemente en el hecho que las mujeres no estaban presentes en la política formal.

III.2 PARTICIPACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Un tema importante en la intervención educativa o la intervención social es la participación y aquí influye también el proceso de negociación que mencioné antes. ¿Qué lo que es que se entiende por participación? Hay muchas interpretaciones acerca de este concepto y daré un par de citas, de profesionales de ONG que trabajan con mujeres, sobre lo que es participación para ellas:

“Participación es primero poder hablar y hacer según uno quiera decir y hacer, participación también es poder concretar lo que uno piensa. Es poder tomar algunas decisiones, poder organizarse con otros”

“En la participación es fundamentalmente cómo yo me meto dentro de una dinámica, cómo yo miro y además no solo miro son participo. Justamente la palabra participación significa eso, cómo yo puedo realizar acciones con otro, pero que yo sea un mero espectador y para eso obviamente la participación tiene que ser activa. Tiene que ver

con las decisiones, con la autonomía, tiene que ver con una serie de hechos, porque es la única forma que uno puede lograr cambiar cosas, transformar situaciones y también —por otro lado— no solamente transformar las situaciones en general sino también las personales”

“Participación es interés por algo distinto de mí, es una forma de salirse de uno y entrar en contacto con los demás y defender distintos principios. Hay muchas formas de participación; no de todas las mujeres podemos esperar que se dediquen a la política”

“Hay que distinguir entre distintos grados de participación. Hay que hacer una distinción entre una participación más activa y la pasiva. Y dentro de la participación más activa también hay que hacer una distinción. Hay gente que puede asistir a todas las reuniones, sin embargo no tienen opinión y ningún nivel de decisión”

Las citas anteriores dan una explicación de lo que significa participación en general, participación en organizaciones, participación en la toma de decisiones, participación dentro de la familia, etc. Pero no explican lo que significa participación dentro de un proceso educativo. No obstante, algunos de los elementos mencionados son también válidos en este contexto, como por ejemplo poder hablar y hacer según uno quiera decir y hacer, unir intereses, realizar acciones en conjunto, tomar decisiones, tener opinión.

La participación no es solamente estar presente, tiene que tener un elemento activo. En el contexto de las intervenciones educativas se ha entendido participación durante mucho tiempo como partir desde las experiencias e intereses de los participantes, lo que significa que ellos definen los temas a tratar; que las relaciones dentro del proceso educativo sean horizontales, y esto a su vez debe generar una participación igualitaria entre todos los involucrados en el proceso educativo; que exista una participación activa del grupo estimulado por un diálogo igualitario.

Pero, en la práctica de las intervenciones se ha visto que estos principios son muy difíciles de cumplir. El principio de partir desde las experiencias e intereses de los participantes muchas veces no se cumple completamente. En primer lugar, no se cumple porque es difícil saber cuáles son los intereses del grupo, porque pueden haber intereses muy diferentes entre los distintos participantes, como hemos visto en el ejemplo sobre las mujeres de los talleres productivos. En segundo lugar, porque en general la ONG tiene que formular un proyecto con contenidos y temas ya definidos sin poder consultar a la población meta. Pero también, porque los profesionales consideran, a veces, que ellos tienen mejores capacidades y posibilidades de formular las necesidades del grupo, ya que manejan categorías particulares para nombrar e interpretar los problemas que afectan a su “población objetivo” (Martinić 1995). A veces, las ONG piensan que el grupo no es muy consciente de sus propias necesidades, que ellos todavía no manejan las categorías de interpretación. Y que para poder conocerlas necesitan pasar primero por un proceso de concientización.

Las relaciones dentro del grupo tampoco son horizontales, porque el educador o educadora saben más que los participantes sobre los temas a tratar. Además estos están en un proceso educativo donde se tiene que generar un proceso de acumulación de conocimientos y donde el educador (a) transmite conocimientos que son nuevos. Y esto es

lo que esperan los participantes, no les es suficiente un mero intercambio de ideas y de experiencias. Por eso es necesario reconocer que el educador tiene otro papel y que, además, tiene más poder debido a que lo que él dice tiene más valor que lo dicho por los participantes. El dialogo no es igualitario, o por lo menos no es visto ni concebido como igualitario por los participantes. Estos valoran más lo que dice el educador que lo que dicen sus compañeros de grupo y, por esto, no les agrada que el educador repita lo que ellos mismos piensa, han experimentado o han dicho, porque esto ya lo saben.

La participación para muchos de ellos es poder intercambiar con sus compañeros (as) en el grupo y obtener nuevos conocimientos para tener más posibilidades y les haga sentir más seguridad en si mismos. Por lo tanto, el educador tiene que entregar estos conocimientos y dar respuesta a los problemas formulados pro el grupo. Es por esto que no siempre las dinámicas utilizadas en los procesos educativos para estimular la participación y el análisis en conjunto, son valoradas. Para los participantes no siempre las dinámicas tienen relación con los temas que se está tocando y también, a algunos, les da la sensación de ser tratados como niños. Por ejemplo Isabel señala: “No me gustan las dinámicas, no me gustan estos juegos, para mi son una pérdida de tiempo, los encuentro muy de cabra chica, muy para principiantes, yo quería algo más profundo”. O Ana que es dirigente y a quien le cuesta utilizar ciertas dinámicas en su práctica de dirigente expresa que “soy muy recia a las dinámicas, me cuesta hacer jugar y saltar a las mujeres”.

Sin embargo, hay dinámicas que tienen más relación con la temática y con las actividades, y estas si son valoradas. Tal como lo dice Ana. “hay algunas dinámicas de integración que son diferentes, que me van a ayudar a mi”. Lo que es importante para los participantes es que las tomen en serio, es decir, que tengan la posibilidad de participar como sujeto, como alguien que es respetado. Esto no significa que tienen que hablar todo el tiempo, porque a ellas no les gusta hablar obligadas o cuando no quieren. La participación para los pobladores significa ser respetado, ser escuchado, ser tomado en serio, ser tratado como una persona, como un sujeto. También es formar parte del grupo y de un proceso educativo de aprendizaje y, desde esta perspectiva, ser una persona respetada.

Lo que podemos apreciar en todos estos ejemplos es que la cultura influye en la manera de pensar y de hacer cosas, en cómo se concibe, se evalúa y se interpreta la intervención educativa, en la participación y sus resultados. Esto implica que los resultados pueden ser interpretados y evaluados de manera distinta por parte de la ONG y los participantes. Así, algunos cambios propuestos por las ONG no se logran en los participantes por el contexto cultural en que estos cambios deberían ocurrir. En el caso de Nicaragua, el rechazo previo al cambio influyó en la posibilidad de introducir en la práctica los elementos aprendidos. Por tanto, hay que considerar que la intervención educativa nunca se da en un vacío, se interviene en contextos culturales diferentes, lo cual influye no solamente en los resultados que se producen sino que también en las interpretaciones de los cambios.

III.3 BIBLIOGRAFÍA

- Dam, Anke van; Sergio Martinic; Gerhard Meter (eds)
1991 *Educación popular en América Latina: Crítica y perspectivas*, CESO Paperback no. 12 CESO/CIDE, Den Haag/ Santiago
1995 *Cultura y Política en Educación Popular: Principios, pragmatismo y negociación*, CESO Paperback no. 22, CESO, Den Haag
- De Montis, Malena Miriam Díaz, Sofia Montenegro
1995 *Trasgresión y cambio: Imágenes desde el liderazgo femenino*, CENZONTLE, Managua.
- García Huidobro, Juan E.
1994 Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos, en : *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo* UNESCO/UNICEF, Santiago de Chile
- Martine Sergio
1995 Relación comunicativa y organización de la conversación en experiencias de intervención social, en: Anke Van Dam, Sergio Martinic, Gerhard Meter (eds) *Cultura y Política en Educación Popular* op. cit. pp. 101-121.
- Mejía Marco Raúl
1995 Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de los aprendizajes, en Anke Van Dam, Sergio Martinic, Gerhard Meter (eds) *Cultura y política en Educación Popular* op. cit. pp 275-308.
- Salman Ton et al (ed)
1996 *The legacy of the disinherited. Popular culture in Latin America: Modernity Globalization, Hybridity and Authenticity*, CEDLA, Ámsterdam.
- Vargas Virginia
1993 Intereses de mujeres y emancipación, en: Patricia Portacarrera (ed) *Estrategias de desarrollo: Intentando cambiar la vida*. Flora Tristán, Lima.

MAHER Charles, ZINS Joseph. “Estructura de la Intervención Psicopedagógica en los centros educativos”, 13-19. En: Intervención Psicopedagógica en los centros educativos. NARCEA. Madrid España.

1. ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CENTROS EDUCATIVOS

Charles A. Maher y Joseph E. Zins.

Una característica de la alta calidad de un centro es disponer de programas y servicios valiosos, tanto para la población estudiantil normal como para la excepcional (Boyer, 1983). En este sentido, más útiles son los dirigidos a la satisfacción de las necesidades más importantes de los alumnos, y que, además resultan eficaces y prácticos en su implementación, y aumentan realmente el rendimiento (Goodladn, 1984; Maher y Bennett, 1984). Naturalmente, la función clave en la educación escolar consiste en ofrecer instrucción en el aula, y bajo la dirección del profesor, en áreas académicas (como lectura, matemáticas, dominio del lenguaje), junto con una preparación para la formación profesional y unas ofertas de educación física y salud. Un centro educativo es de calidad cuando unos profesores competentes proporcionan programas útiles de enseñanza en clase y servicios de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Recientemente se ha visto que la mayoría de estos centros incluyen también otro tipo de programas y servicios, destinados a complementar la instrucción en el aula. Este campo que está naciendo es la intervención psicopedagógica en centro educativos, y se refleja en los programas, servicios, métodos y actividades que aportan tanto profesionales como para profesionales en ámbitos como:

- Desarrollo de las técnicas de estudio.
- Resolución de problemas de socialización
- Prevención de abusos de ciertas sustancias tóxicas
- Formación en las habilidades sociales.

Como acontece con cualquier nuevo campo de acción, resulta clave para quienes los realizan directamente y para quienes apoyan su esfuerzo (por ejemplo, los directivos, etc.) el poseer un concepto claro de sus elementos y dimensiones principales. Cuando hayan asimilado la idea, estos equipos serán capaces de presentar unos programas de intervención psicopedagógica contextualizados que salgan con eficacia al paso de las lagunas y de las necesidades. Con esa finalidad, por tanto, describimos un marco, unas estructuras de base amplias, y a la vez de absoluta concreción y utilidad, para las intervenciones, poniendo un énfasis especial en sus elementos definitorios y en sus dimensiones constitutivas. A manera de orientación, pasamos a tratar cómo reflejan los capítulos del presente libro esta estructura.

Definición de la intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica tiene que ver tanto con las necesidades psicológicas como con las educativas de uno o más alumnos. Completa, o suple, la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarla. Cualquier persona del sector pedagógico, incluyendo los propios profesores, puede aportar este tipo de ayuda, pero se suele diseñar y realizar en colaboración con los padres, psicopedagogos, asesores y orientadores, graduados y trabajadores sociales, y otros profesionales.

La intervención proporcionada en una escuela o marco pedagógico relacionado con ella puede reconocerse y evaluarse, en cuanto a su validez y utilidad según los siguientes elementos definitorios:

- a) Porque pone en práctica experiencias de aprendizaje organizadas, destinadas a determinar con claridad las necesidades psicológicas y educativas de un estudiante o grupo de ellos.
- b) La realiza un profesional cualificado, o un paraprofesional que esté estrechamente supervisado por aquél.
- c) Se produce a lo largo de un período de tiempo definido, generalmente a lo largo de una jornada o un curso escolares.
- d) Se pone en marcha bajo la forma de un programa, servicio, método o conjunto de actividades concreto, y está diseñada para alcanzar uno o más entre los objetivos de importancia para el alumno, y que se derivan de sus necesidades.
- e) Se propone complementar o suplementar la enseñanza impartida en el aula.
- f) Se espera pueda incrementar la posibilidad de reforzar el rendimiento de uno o más estudiantes en desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, logro académico, socialización, forma física, formación profesional desarrollada en su marco.
- g) Puede usarse en el centro con otros estudiantes.

Se centra en intervenciones enfocadas hacia los alumnos, pero, de todas maneras, en la mayoría de los casos es necesario implicar a los profesores, los padres y/o los profesionales de la comunidad en estos esfuerzos y adoptar una perspectiva ecológica, porque se relaciona con las causas y soluciones del problema. La colaboración con los especialistas enriquece la práctica de la intervención y obtiene resultados más beneficiosos para los estudiantes; además, puede ser importante para que se produzca y se mantenga el cambio. El enfoque ecológico supone prestar atención a una amplia gama de factores que pueden ocasionar problemas estudiantiles, y encontrar soluciones (por ejemplo, estilos de enseñanza, disposición interna de las aulas, familia), en vez de centrarse primordialmente en las características internas del alumno (por ejemplo, capacidad, esfuerzo). Todos esos factores deberían ser considerados durante la preparación de la intervención psicopedagógica y en su puesta en práctica si se quiere aumentar su eficacia.

Dimensiones de la intervención psicopedagógica

La tabla 1 es una matriz bidimensional que muestra tres componentes fundamentales, interrelacionados, de lo que será conocido como *intervención psicopedagógica en un centro educativo*, o, simplemente, *intervención psicopedagógica*. El ámbito de la intervención constituye la dimensión vertical de la matriz, con seis aspectos importantes u objetivos del rendimiento del estudiante. Cada ámbito puede ser descrito, más detalladamente, en términos de conocimiento, habilidades o capacidades, y actitudes

que se consideran importantes en cuanto que los posean los alumnos como consecuencia de su educación escolar:

- a) El desarrollo cognitivo engloba pensar, razonar, resolución de problemas y toma de decisiones.
- b) El funcionamiento afectivo incluye temperamento, grado de autoimagen, autocontrol y entusiasmo.
- c) La socialización abarca la amistad, interacción con los iguales, maestros, padres y otros.
- d) Los logros académicos se refieren a lectura, lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza.
- e) La forma física se refiere a escribir, andar, correr, resistencia, coordinación y nutrición.
- f) La preparación para la formación profesional engloba la conciencia o conocimiento de la carrera y sus objetivos, la capacidad para tareas específicas y las oportunidades vocacionales.

La dimensión horizontal de la matriz de la tabla 1 muestra tres modos en que la intervención puede presentarse en una escuela o entorno educativo relacionado con ella:

TABLA 1
MARCO O ESTRUCTURAS DE LAS INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS

| Ámbito de la intervención: | Modo de intervención | | |
|----------------------------|----------------------|-------|---------------|
| | Uno a uno | Grupo | Asesoramiento |
| Desarrollo cognitivo | 1 | 2 | 3 |
| Funcionamiento afectivo | 4 | 5 | 6 |
| Socialización | 7 | 8 | 9 |
| Logros académicos | 10 | 11 | 12 |
| Forma física | 13 | 14 | 15 |
| Preparación vocacional | 16 | 17 | 18 |

- a) El uno-a-uno es el servicio directo a un alumno por un experto.
- b) El grupo indica servicio directo a dos o más estudiantes por un experto.
- c) El asesoramiento se refiere al servicio indirecto a uno o más estudiantes, a través de un agente que sirve de asesor a un maestro o padre.

La intersección de las dimensiones vertical y horizontal de la matriz forma 18 casillas. Estas, a su vez, representan la tercera dimensión componente, contenido de la intervención. Según se utiliza aquí, cada casilla representará unos programas psicopedagógicos particulares, servicios, métodos y actividades que tiendan a reforzar el rendimiento del estudiante en una intervención psicopedagógica concreta, para poblaciones de alumnos dadas. En determinados casos, un programa o una intervención concretas

pueden ir dirigidos a objetivos que se insertan en más de un ámbito, y que, por consiguiente, corresponderán en parte a más de una casilla de la matriz. Un rasgo importante de esta tercera dimensión es que subraya, ante el experto, la naturaleza individual y específica de las intervenciones psicopedagógicas.

Forma y contenido de los capítulos

Los capítulos siguientes de la presente obra aportan una detallada información sobre la intervención psicopedagógica en un centro educativo. Cada capítulo empieza con una introducción para familiarizar al lector con el contenido que aquí vaya a discutirse y tratarse. A ello sigue una revisión de los temas e ideas clave discutidos en la literatura relevante. Ahora bien, se pone el mayor énfasis en las directrices para la planificación, puesta en práctica y evaluación de cada intervención concreta.

Los capítulos siguientes incluyen cada uno *contenidos* de intervención psicopedagógica que se aplican a uno o más ámbitos y adoptan una o más formas (modos) de intervenir (tabla 1). Aunque muchas de las que se describen en el libro se centran en la prevención de los problemas, los capítulos del 2 al 4, en especial, abogan por fundamentarse en los puntos fuertes de los estudiantes de cara a esta actividad preventiva; en cambio, los capítulos del 5 al 11 versan sobre estas intervenciones primordialmente orientadas a remediar problemas ya existentes.

Al presentar una visión de conjunto de los capítulos del libro, hacemos notar las casillas específicas de la matriz que reflejan principalmente una intervención psicopedagógica concreta; sin embargo, reconocemos que en la mayoría de los capítulos hay algunas otras casillas que también podrían reflejar esta intervención, dependiendo de cómo se realice en una situación específica.

El capítulo 2, de Michael Curtis, Joseph Zins y Janet Graden, contiene información relativa a un sistema de servicios de asesoramiento que puede dar base al examen de esas intervenciones. La intervención preventiva se apoya sobre servicios asesores previos al diagnóstico psicopedagógico y la orientación. Implica la redistribución de los recursos disponibles para impedir la aparición de problemas, especialmente la asignación al ámbito de la educación especial (casilla 3, 6, 9, 12, 15, 18).

El desarrollo de comportamientos que estimulen a los estudiantes a conseguir estilos de vida sanos, bien adaptados, mediante los que atender a las demandas de la vida cotidiana, es el foco donde se centran los capítulos 3 y 4. En el capítulo 3, Ellis Gesten, Roger Weissberg, Patricia Maíz y Janet Smith se ocupan del entretenimiento en la escuela (SPS) para resolver los problemas que pueda tener el alumno para reforzar su capacidad de relación interpersonal (casillas 5, 6, 8, 9). Los autores revisan críticamente varios intentos recientes de realzar las relaciones y ajustes estudiantiles a través de la puesta en práctica del programa SPS en el *currículum* escolar. Aportar la evidencia basada en la investigación, y demostrativa de que las capacidades cognitiva y de conducta SPS pueden ser enseñadas en ese contexto. El Programa de Formación de Habilidades Vitales (LST), enfoques éste de intervención orientada a la prevención, es descrito por Gilbert Botvin y Linda Dusenbury en el capítulo 4. Inicialmente, este programa fue una respuesta al problema del tabaco en el adolescente, pero se ha extendido hasta incluir el alcohol y la droga (casillas 8, 9, 14, 15). Los autores describen el programa LST, proporcionan un resumen de investigaciones sobre

su eficacia y también aportan directrices en relación al funcionamiento de este programa concreto.

Muchos de los niños y adolescentes que tienen dificultades de rendimiento académico. Los profesionales que trabajan con los alumnos a menudo tienen que enfrentarse a tales problemas, dado que esas capacidades constituyen requisitos previos para el éxito posterior en la escuela y en la vida (casillas 10, 11, 12). Las técnicas de estudio (por ejemplo, aprender a organizar los materiales, a prepararse y tomar parte con éxito en los exámenes, tomar notas en el aula misma) constituyen el tema del capítulo 5, de Pamela Wise, Judy L. Genshaft y Mary Byrley, que aportan estrategias concretas para mejorar las técnicas de estudio y también incluyen una dimensión de autogestión para incrementar la posibilidad de una aplicación efectiva de tales habilidades. En el capítulo 6 Janice Miller y David Peterson describen la labor de tutoría entre iguales, y en edades cruzadas como medio de mejorar el rendimiento escolar. También presentan técnicas específicas para formar a los estudiantes en la cooperación mutua, al objeto de promover el desarrollo de las capacidades académicas, y discuten el uso de intervenciones en que participen los iguales en la práctica de habilidades para la resolución de los problemas y en temas sociales, así como en la enseñanza.

Facilitar a los niños y los adolescentes asesoramiento y orientación sobre temas académicos, vocacionales, personales y sociales tiene una ya larga historia en los colegios, y constituye el objeto del capítulo 7, que es obra de Charles Maher y Judith Springer (casillas 5, 5, 7, 8, 16, 17). Se incluyen aquí directrices prácticas para evaluar la necesidad del asesoramiento, además de mostrar cómo se pueden enlazar esas necesidades con las intervenciones apropiadas, y de presentar sugerencias para la puesta en práctica y evaluación de los programas de orientación en los centros educativos. Se pone énfasis especial en la importancia de equilibrar las necesidades estudiantiles con las intervenciones apropiadas, y también respecto de la deseabilidad de una colaboración entre alumnos, profesores y padres en los programas de orientación.

El personal de las escuelas se enfrenta constantemente a problemas de primera magnitud a tratar los temas de disciplina. Pese a la tan extendida existencia de esos comportamientos, los educadores no suelen saber bien que acciones específicas acometer. Howard Knoff, en el capítulo 8, presenta un marco conceptual global que enfatiza una resolución de los problemas sistematizada y pone el acento en el suministro de los servicios para su prevención (casillas 5, 6, 8, 9). Asimismo revisa una amplia gama de intervenciones relacionadas con lo disciplinar, dentro de unos enfoques apropiados para su uso en los colegios y entornos educativos relacionados con ellos.

En el siguiente, Stephen Elliott, Frank Gresham y Robert Heffer ponen el acento, en el capítulo 9, en la importancia del aprendizaje de habilidades sociales adecuadas en orden a maximizar la adaptación escolar (casillas 7, 8, 9). Sugieren el uso de un enfoque multimétodo para la evaluación y el tratamiento, combinando el manejo de antecedentes o consecuentes con procedimientos de modelización/*coaching*. Además subrayan la validez social de los objetivos de la intervención y los efectos como crucial para mantener y generalizar esos efectos.

Desde hace dos décadas está habiendo un rápido avance en las estrategias de intervención conductuales y cognitivo-conductuales para desarrollar la amplia gama de habilidades necesarias para la adaptación.

El capítulo 10, de Charles Mace, D. Kirby Brown y Barbara West, incluye un debate sobre las intervenciones destinadas a enseñar a los estudiantes habilidades de autogestión del comportamiento que les permitirán aumentar su eficacia de relación interpersonal y de conducta (casillas 3, 6, 9, 12, 15, 18). En particular, este capítulo examina el auto-control, auto-evaluación, auto-refuerzo y auto-instrucción como aproximaciones de la auto-gestión. Estas habilidades pueden ser utilizadas junto a muchas otras intervenciones que se describen a lo largo del libro.

En el capítulo 11, Jonathan Sandoval aborda las dificultades que surgen para la intervención en las situaciones de crisis (casillas 1, 2,3,4,5,6). Son crisis que pueden producirse en cualquier momento en un centro educativo y que requieren habilidades especiales de intervención. Las técnicas de Sandoval están diseñadas para ayudar a los alumnos a alcanzar un «estado de estabilidad», junto con otras formas de intervención que puedan ser ensayadas. Examina varios tipos de situaciones de crisis, cuyos rasgos distintivos únicos requieren diferentes tipos de respuestas. Concluye enfatizando la importancia de prevenir estas situaciones.

Referencias bibliográficas

GOODLAND, J. (1984); *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill, Nueva York.

MAHER, C.A., y BENNETT, R.E. (1984): *Planning and evaluating special education services*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.

BLOQUE III

PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS UNIDADES UPN (Plan de Estudios). Licenciatura en Intervención Educativa. 2002.

PROGRAMA DE REORDENAMIENTO DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LAS UNIDADES UPN

LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA 2002

PRESENTACIÓN

La educación y la formación se han convertido en factores estratégicos para promover el desarrollo económico y el bienestar social de cualquier país, de ahí, que el factor humano haya pasado a ocupar el primer plano entre todos los medios de producción. Corresponde entonces, en parte, a las Instituciones de Educación Superior garantizar una formación profesional, que tras la enseñanza obligatoria, posibilite la consecución de un empleo cualificado y la adecuación de las prácticas profesionales actuales. En congruencia con este reto, la Universidad Pedagógica Nacional, con institución de educación superior, ha decidido implementar un programa de reordenamiento de su oferta educativa, para fortalecer y enriquecer la vida académica de la institución, encaminándola hacia la pertinencia y a la excelencia con un fuerte compromiso social.

Concretamente se ha planteado el desarrollo de la LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, misma que está pensada para que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos ámbitos educativos, con proyectos alternativos que les permitan solucionar problemas socioeducativos y psicopedagógicos, desde una perspectiva múltiple interdisciplinaria.

Esta licenciatura es producto del trabajo colegiado del personal académico de la Unidades UPN de los Estados de Baja California Norte, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán, bajo la dirección del Mtro. Adalberto Rancel Ruiz de la Peña y con la Asesoría de la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez; tomando como referencia el diagnóstico de las necesidades educativas específicas de dichas entidades federativas.

Se realizó tomando en cuenta el panorama mundial, nacional y regional, en lo educativo y laboral. Así mismo, obedece a los principios de flexibilidad, polivalencia, adaptabilidad y alternancia, y al enfoque de competencias, desprendidos de la Educación Basada en Competencias. De acuerdo al enfoque, este modelo considera la integración del proceso mental, motor y afectivo que relaciona al sujeto con el objeto de estudio en un proceso de transformación mutua, donde el nuevo conocimiento o situación se integra a lo ya conocido. Así, el proceso de enseñanza y de aprendizaje pone el énfasis en los procesos estructurales dinámicos que intervienen en la construcción del conocimiento, estrechamente ligado a las características de la realidad social y cultural.

Se ha decidido orientar la Licenciatura bajo el enfoque por competencias, considerando que éste, lejos de ser un proceso atomizado, de corte conductual, tiene ventajas probadas que inciden de manera significativa en diferentes áreas del proceso educativo, abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas. El concepto de competencia profesional viene marcando la orientación de las iniciativas y procesos de cambio estratégicos que durante la última década se están poniendo en marcha en los distintos países en torno a la renovación de las entidades de educación/formación, de los equipos docentes/instructores, de la propia oferta educativa/formativa; de las modalidades de adquisición y reconocimiento de las cualificaciones.

Considerar a la competencia profesional desde este marco de referencia permite, en un apropiado nivel de generalidad, ver desplegado un conjunto de tareas propias de la profesión, que como acciones intencionales y complejas integran conocimientos habilidades y actitudes en contextos determinados.

Este escrito documenta el modelo curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, se estructura en los siguientes apartados: En el primero se aborda el contexto, situación actual y perspectiva de la educación superior; enseguida se caracteriza a la universidad pedagógica Nacional frente a las tendencias y retos de la educación superior. El tercer apartado da cuenta de la fundamentación y características generales de la Licenciatura en Intervención Educativa. En los siguientes, se presentan la estructura del plan de estudios, el sistema de evaluación y las condiciones académico-administrativas de operación.

1. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS.

La sociedad actual caracterizada fundamentalmente por el cambio, ha generado en las dos últimas décadas grandes transformaciones geopolíticas y políticas. Este cambio tiene tres importantes características: ininterrumpido y constante; rápido, con tendencia a acelerarse; por último afecta al conjunto del planeta, a casi todas las esferas y condiciones de la actividad de la vida del hombre y de la sociedad. Se modifica también la naturaleza del trabajo incrementándose a la dimensión intelectual y disminuyendo el aspecto manual; cambia la actividad económica, las bases técnicas, formas de organización, estructuras, necesidades y exigencias relativas a las competencias y los conocimientos del hombre.

Asimismo, cambia la estructura social y los diferentes grupos sociales que la conforman, surgen nuevas necesidades y aspiraciones; a su vez, las modificaciones en las actividades económicas transforman la noción y las condiciones del empleo, y se afectan las funciones desempeñadas tradicionalmente por los protagonistas de la vida social. En un número cada vez mayor de países, se manifiesta una tendencia hacia una ampliación y extensión a nuevos ámbitos de la esfera de actividad de los sectores y grupos de la sociedad civil, en tanto que la función del Estado evoluciona y se reduce el campo de sus intervenciones directas, que además suelen cambiar de naturaleza. Desde hace diez años el progreso de la democracia es innegable, aunque con frecuencia sea lento y precario.

Además en este proceso se modifican las costumbres, las conductas, los modos de vida, y las relaciones entre individuos, grupos y sexos. La revolución de la información y de las tecnologías de la comunicación constituye un formidable factor de aceleración del cambio cuyas repercusiones son considerables en múltiples esferas, dándose como un hecho el fuerte impacto que tendrá lugar en el ámbito de la educación en donde las transformaciones apenas han comenzado a producirse.

De la misma manera en estos múltiples cambios sociales también ha influido el desarrollo de la ciencia y la tecnología que, a su vez, ha revolucionado la organización de los procesos productivos, así como el acceso y la distribución de la información a través del uso de los medios informáticos.

Las situaciones referidas, así como la persistencia de la violación de los derechos humanos en muchos países, plantean una interrogante a la conciencia humana y a todos los que consideran que los principios éticos tienen un significado. También plantean una interrogante a todos los docentes y educadores, y más concretamente a todos los sistemas educativos y a la educación superior, a la cual afectan más directamente los problemas éticos planteados en virtud de las posibles aplicaciones de recientes descubrimientos científicos.

Distintos análisis reconocen ¹ que el cambio presenta contrastes muy significativos, pues al tiempo que el mundo se polariza socialmente, se acentúan las desigualdades dentro de las

¹ Entre estos podemos destacar: UNESCO, OCDE, BID y BM

naciones y en el plano internacional se agravan los problemas de la pobreza, el desempleo y la marginación social. Aparecen temibles enfermedades nuevas y se tiene que hacer frente a la reaparición de otras que se consideraban extintas; el problema del deterioro del medio ambiente subsiste y avanza. Se habla de crisis del desarrollo, mientras sigue aumentando la disparidad entre los países industrializados y los países emergentes.

Ante este panorama mundial de cambio permanente y acelerado, existen tendencias de desarrollo distintas que impulsan proyectos de futuro no sólo diferentes, sino opuestos e incompatibles entre sí; desde cada uno de ellos se considera imprescindible reestructurar el sistema de educación superior habida cuenta del importante papel que puede jugar en los escenarios que cada tendencia ha construido como visión de futuro.

1.1 La sociedad del conocimiento y su impacto en la educación superior.

Un referente central en este contexto globalizador de la educación superior es la importancia que se le ha dado al desarrollo del conocimiento, constituyéndose como el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor de desarrollo autosostenido.

En el nuevo orden mundial los países que destaquen serán aquellos que además de dominar y aplicar productivamente el conocimiento logren aprovechar las fuerzas del cambio y se adapten crítica y productivamente al entorno cambiante.

El dominio del saber, al constituir el principal factor de desarrollo fortalece la importancia de la educación; ofreciendo nuevos horizontes a las instituciones educativas, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la aplicación y transferencia del conocimiento para conocer e intervenir en los problemas de los países.

En la sociedad del conocimiento la universidad tradicional coexistirá con universidades virtuales y con otras formas, como las “universidades corporativas”

En la era del conocimiento la educación debe promover la tolerancia y el respeto para la convivencia social; coadyuvar a la madurez política y facilitar medios para que los hombres y mujeres de un país transformen y mejoren constantemente sus condiciones de vida desde una perspectiva integral del desarrollo humano.

1.2. Tendencias mundiales de la educación superior.

La educación como la economía y la política, ha sido un ámbito en el que se expresan nuevas orientaciones; en el plano específico de la educación superior, distintos organismos internacionales han planteado recomendaciones en las que se reconocen diversas tendencias, entre otras:

Para el desarrollo y operación de la educación superior, participen los diversos sectores sociales incorporando a sus representantes en las diversas instancias de esas instituciones;

asimismo, considera importante definir los programas de estudio desde una perspectiva técnico-profesional por medio de comités nacionales permanentes integrados por los representantes de los sectores económicos y los profesores. Por otro lado, se juzga importante realizar estudios e investigaciones que planteen propuestas para fortalecer el desarrollo económico local y la formación de creadores de empresas; recomiendan en este sentido establecer para los estudiantes periodos de trabajo en empresas y redefinir el servicio social para que se realice como una forma de beneficiar a los sectores sociales más desprotegidos.² Se señala la necesidad de acrecentar en forma sensible los recursos provenientes de la formación continua; encarar aumentos en la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios y simultáneamente desarrollar sistemas de becas y revisar el procedimiento de adjudicación de montos federales a las instituciones de educación superior.

Adicionalmente el Banco Interamericano de desarrollo (BID), ubica a las necesidades del mercado, como principal referente para la formación de nuevos profesionales. Coloca a la educación superior; como elemento principal para superar las brechas en materia de equidad y productividad.

A partir de este planteamiento, el mercado profesional puede igualmente ayudar a determinar el nivel salarial de los docentes, de modo que las instituciones educativas no pierdan la capacidad de contratar a los mejores profesores en sus respectivos campos. El mercado debe asimismo determinar la competencia profesional porque los diplomas por sí solos no bastan como evidencia de conocimientos y habilidades profesionales, la formación profesional en general debe ser impulsada por la demanda económica y no tanto por la social política; el propósito principal de las instituciones de educación superior debe ser responder a la demanda específica del mercado, no a la presión de los estudiantes que desean obtener un diploma.³

En esta misma lógica, el Banco Mundial⁴ propone particularmente, que los países en desarrollo pueden alcanzar las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la educación mediante las siguientes acciones:

1. La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones incluyendo el desarrollo de establecimientos privados.
2. El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo que incluye el establecimiento de cuotas y aranceles.
3. La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública
4. La introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.

² La Organización de cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Las políticas nacionales de educación superior, 1997.

³ Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estrategia de Educación Superior, 1977.

⁴ Banco mundial. La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia, 1995.

En síntesis, el papel que se le asigna a la educación estaría asociado a lograr una estrecha vinculación con el mundo del trabajo y de la producción, generando los recursos humanos que allí se demandan. Las funciones sociales asignadas a la educación y a la escuela se refieren a los grandes objetivos para atender la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza.

En una dimensión latinoamericana, la Comisión Económica para América latina (CEPAL), asume además, que los grandes temas de la actualidad que implican el problema de la escuela y el conocimiento son tres:

1. La producción, el trabajo y la justicia, es decir el problema de la integración social
2. La crisis de la cultura moderna.
3. La autonomía, la libertad y la participación política, es decir la democracia y la ciudadanía.

De acuerdo con Guillaumin⁵ el perfil de la universidad que se propone desde la óptica de los organismos internacionales revisados, tendría como características principales las siguientes:

1. El uso intensivo de las nuevas tecnologías informáticas,
2. La incorporación de la enseñanza virtual; mayor apertura al entorno, especialmente a los sectores productivos y al ámbito internacional ;
3. El ofrecimiento de carreras cortas,
4. Currícula flexibles para ajustarse a las necesidades de los mercados emergentes;
5. Énfasis en el desarrollo tecnológico,
6. Venta de servicios como nueva vía de financiamiento
7. La adopción de conceptos de evaluación empresariales como “excelencia” y “competitividad”

Todo lo anterior, dice Guillaumin, con el único fin de incorporar a la Universidad al proceso de globalización sin importar su destino; lo que explica porque la mayoría de las modificaciones curriculares se hayan operado sólo en términos de actualización de contenidos, didácticas, normatividad, estructura, organización y funcionamiento.

La tendencia hegemónica que promueven los organismos internacionales, analizados hasta aquí, concibe a las instituciones de educación superior y su reestructuración como centro de la estrategia de transformación para asegurar y elevar la calidad, articulando el desempeño de las instituciones a los requerimientos de la sociedad, especialmente las necesidades del mercado. Por ello, se han producido cambios institucionales que impactan la direccionalidad, la organización y la operación de las Instituciones de Educación Superior (IES), que se concretan en una mayor vinculación con la industria.

⁵ Guillaumin Tostado Arturo “Complejidad, transdisciplina y redes; Hacia la construcción colectiva de una nueva universidad”. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM, 2000

El panorama que presentan las tendencias dictadas por los organismos internacionales antes referidos, es sin duda un referente que las instituciones de nivel superior no pueden ignorar, porque condicionan, aunque no determinan el diseño de sus perspectivas y estrategias de desarrollo futuro; será necesario entonces atenderlas como propuestas que deberán ser compatibles con proyectos propios que las IES han venido construyendo a partir de necesidades sociales particulares y no sólo de las que prioriza el mercado.

Se desprende de lo anterior que los proyectos académicos y los aportes de las universidades, no sólo deben estar orientados a la atención de las necesidades del mercado, sino responder a las necesidades sociales y educativas, considerando las circunstancias socioculturales, los avances científicos de las diversas disciplinas, las reflexiones filosóficas y pedagógicas, el desarrollo de las potencialidades humanas para el crecimiento personal y social del individuo, que le permita una formación integral y una visión amplia de la realidad, del mundo y de la cultura, que haga posible su incorporación activa a la sociedad con una actitud solidaria, crítica y propositiva.

1.3. Retos y perspectivas para el desarrollo de la Educación superior de México

en tanto que México forma parte del contexto internacional antes descrito, y en virtud de que su desarrollo está fuertemente vinculado a la dinámica de la globalización mundial, las políticas educativas que orientan la planeación y el desarrollo de la IES en México se sintetizan en la normatividad y los lineamientos establecidos por dos instancias nacionales: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

La ANUIES ⁶ establece ocho postulados en los cuales deberá sustentarse la reforma del Sistema de Educación Superior:

1. Calidad e innovación. Las IES deberán tener creatividad para buscar nuevas formas de desarrollar sus funciones y tendrán que alcanzar niveles de calidad muy superiores a los que existen. La calidad deberá concebirse en forma dinámica, como un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero que constituye un punto de referencia permanente. La innovación incluirá importantes cambios en las formas de concebir el aprendizaje, en la utilización de métodos pedagógicos y tecnologías educativas y la definición de los roles de los actores fundamentales de la educación.
2. Congruencia con su naturaleza académica. El valor de lo académico de la búsqueda de la verdad se expresa en los tradicionales principios universitarios de pluralismo y libertad de cátedra e investigación. Las decisiones sobre docencia, investigación y difusión deben tomarse con el mayor rigor y con base en criterios académicos que deben predominar frente a los de índole personal, político o ideológico.

⁶ ANUIES, “La educación superior del Siglo XXI”, ANUIES,

3. Pertinencia con las necesidades del país. Las IES deberán tener un papel relevante en la identificación de necesidades para definir las con profundidad en el marco de una visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo.
4. Equidad. Se buscarán formas para apoyar diferencialmente a instituciones y personas especialmente necesitadas, dispuestas a hacer los esfuerzos extraordinarios que su rezago relativo exige para ponerse al nivel de sus pares más consolidados.
5. Humanismo. Las IES deberán caracterizarse por un claro compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte y su marco jurídico establece. Los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad precisarán el contenido de la noción de humanismo.
6. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor. Las IES deberán tener como orientación fundamental contribuir a que México llegue a ser una sociedad más acorde con los valores de pertinencia, calidad y equidad.
7. Autonomía responsable. El principio de la autonomía se deberá complementar con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad, no sólo en lo que corresponde al uso de los recursos financieros, sino también en relación con las actividades académicas sustantivas.
8. Estructura de gobierno y operación ejemplares. Las IES deben dotarse de estructuras de gobierno que complementen armoniosamente autoridad y responsabilidad; delegación de autoridad y corresponsabilidad; decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales. Asimismo, las nociones de gobierno colegiado y participación serán fundamentales, entendidas en el contexto de una institución académica, donde la autoridad se ejercerá con espíritu de servicio.

Por su parte, la Secretaría de educación Pública, en el programa Nacional de Educación 2001-2006 establece políticas, objetivos, metas y lineamientos específicos para las instituciones de educación superior basadas en un diagnóstico nacional que identifica como problemas principales del sector los siguientes: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad y c) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior,⁷

La Universidad Pedagógica Nacional, como parte del sistema de Educación Superior, comparte estos problemas planteados en el Programa Nacional y con base en los principios que orientan su quehacer establecidos en el proyecto Académico, propone como una de las estrategias para atenderlos, el diseño y operación de la Licenciatura en Intervención Educativa, orientada a la formación de profesionales de la educación.

⁷ SEP, "Programa Nacional de Educación 2001-2006, SEP

Algunos de los retos que establece el Programa Nacional de Educación⁸, y a lo que la Licenciatura en Intervención Educativa podría aportar elementos de solución son los siguientes:

- Ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país
- Establecer una oferta amplia y diversificada de la educación continua, utilizando modalidades adecuadas para satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento.
- Hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, promover el manejo de lenguajes y del pensamiento lógico, resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores, crear cultura y fortalecer las múltiples culturas que forman el país, así como lograr que los programas reflejen los cambios que ocurren en las profesiones, las ciencias las humanidades y la tecnología.
- Lograr que los estudiantes culminen sus estudios en los tiempos previstos en los planes y programas de sus carreras. Para esto es necesario establecer en las IES programas de tutelaje individual y de grupo, y de apoyo al desempeño académico de sus alumnos.

Vinculado con el problema de la apertura con equidad, una política que la SEP considera importante para que la Universidad contribuya a su solución, es la colaboración con los gobiernos estatales para ampliar y diversifica la oferta pública de educación superior; desde esta perspectiva el Programa Nacional de educación agrega: “Recibirán atención especial los proyectos que tengan como objetivo aumentar las oportunidades educativas de jóvenes de segmentos sociales vulnerables y de las mujeres dentro de cada uno de ellos”⁹

Otra política importante relacionada con la cobertura es el apoyo a la ampliación de la oferta educativa “cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las regiones y zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior”¹⁰

En cuanto a la calidad una política importante es el fomento de actividades educativas centradas “en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y en el desarrollo de su capacidad de aprender a lo largo de la vida”¹¹; se enfatiza también la necesidad de que los programas

⁸ Ibid. P. 190

⁹ SEP, “Programa Nacional...” Op. Cit. p. 199

¹⁰ SEP. Op. Cit. p. 200

¹¹ SEP. Op.Cit. p. 203

articulen la formación con el servicio social, atiendan la pertinencia cultural y regional de la oferta.

Asimismo, se reitera la importancia de fortalecer los proyectos de servicio social, especialmente los de carácter comunitario y de tutelaje de alumnos de tipos educativos previos, así como su articulación efectiva con los programas docentes y con proyectos de interés público.

Como se puede observar, las tendencias internacionales de la educación superior, antes señaladas, impactan los programas nacionales y definen políticas educativas particulares; sin embargo el gran reto de las IES es diseñar proyectos y estrategias, que posibiliten a los países definir un rumbo propio y perfilen un sistema de educación superior que responda a necesidades e intereses también propios, de manera que la globalización no signifique al final la pérdida de los valores, de la cultura y de la historia compartida que hoy identifica a todos los países de América latina.

La Licenciatura en Intervención Educativa, opta por un enfoque curricular que integra las tendencias mundiales, las necesidades educativas nacionales, regionales y locales: el enfoque de Educación basada en competencias (EBC). Sin embargo, la UPN no retoma acríticamente este modelo sino establece adecuaciones teóricas y metodológicas; realiza contribuciones en la formación de un profesional de la educación comprometido prioritariamente con la sociedad a partir de una actitud crítica y propositiva y no sólo con las necesidades del mercado.

El enfoque de Educación Basada en Competencias es la perspectiva vigente que desde la década de los 90, de manera vigorosa y masiva, ha impactado la formación de profesionales y específicamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El enfoque basado en competencias ha sido una consecuencia del crecimiento diversificado que ha tenido la oferta educativa, la relación estrecha entre la educación y la procesos productivos y de servicios, la creación de esquemas que faciliten la transferencia de un nivel educativo a otro, el reconocimiento de la experiencia y el aprendizaje obtenidos con anterioridad y en ambientes no necesariamente escolarizados; asimismo ha sido el resultado de la reorganización de estructuras en los sistemas educativos que dan más autonomía a las instituciones y a la relación dinámica entre la educación general y la vocacional.

En su sentido más amplio, como alternativa ante las dificultades que han mostrado otros sistemas educativos, la EBC implica un cambio importante en el enfoque de la oferta educativa, cuya principal orientación podría considerarse la búsqueda de pertinencia y el establecimiento de puentes o vínculos entre la escuela y la vida y el mundo de la escuela y el mundo del trabajo¹². El argumento principal para proponer esta reorientación se basa en la respuesta, tanto cuantitativa como cualitativa, que este enfoque ha dado a las necesidades sociales y del mercado laboral.

¹² DÍA Barriga Frida. "Formación docente y educación basada en competencias en formación en competencias y certificación profesional. pensamiento universitario. No. 91, CESU, UNAM

En la misma línea, la EBC enfatiza la actuación y el desempeño del sujeto en contextos profesionales diversos con determinadas características y en correspondencia con ciertos niveles de cualificación. Estos rasgos particulares del enfoque modifican las relaciones pedagógicas dirigidas hacia el desarrollo de las competencias y su evaluación con el empleo de diferentes medios para la reunión de evidencias, sobre las que se determinará la consecución o no de la competencia.

3. LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ANTE LAS TENDENCIAS Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 Antecedentes

Desde el 9 de octubre de 1970 el SNTE, en el marco de la II Conferencia Nacional de Educación, celebrada en Oaxtepec, Mor., propuso la creación de una Universidad Pedagógica para lograr la profesionalización del magisterio. Cinco años después, el Sindicato demanda su creación ante el Lic. José López Portillo, candidato a la presidencia de nuestro país, y finalmente, el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto presidencia, publicándose en el Diario oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año. Durante este proceso se dieron una serie de negociaciones y conflictos copulares SEP-SNTE y de sectores democráticos del magisterio que, a la postre, fueron delineando parte del perfil, la filosofía y el quehacer de nuestra Casa de Estudios.

Además del sistema escolarizado (en Licenciatura y Posgrado) que inicia en marzo de 1979 en la sede central, la UPN ofrece, a partir del mes de noviembre de ese año, Licenciaturas (Licenciatura en Educación Básica plan 79) en la modalidad a distancia, creándose las primeras 64 Unidades sistemas de Educación a Distancia (SEAD) diseminadas a lo largo del territorio nacional. Dicha medida, independientemente de la discusión sobre si estaban consideradas o no en el Decreto de –creación, marca el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la “nivelación” de los profesores en servicio de educación básica, a través de operar un proyecto institucional para la formación de los docentes y de general una cultura pedagógica de calidad. De noviembre de 1979 a la fecha, las 75 Unidades UPN¹³ han ofertado las siguientes Licenciaturas: Licenciatura en Educación Básica Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y primaria plan 85, Licenciatura en Educación preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94, las últimas dos aún vigentes; todas ellas atendiendo exclusivamente a profesores de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal (este perfil de ingreso sólo lo contemplan las dos últimas licenciaturas).

El 18 de mayo de 1992 marca un hito en la historia de la UPN con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; documento que, por la vía de los hechos, comprendió a la Universidad pedagógica Nacional. El Acuerdo significó la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las Unidades, así como las relaciones laborales de las entidades federativas afectando el comportamiento académico de la Institución, aún cuando la normatividad académica seguiría siendo

¹³ A partir de 1985, la Unidades SEAD, se denominan Unidades UPN

sancionada y emitida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Rectoría Nacional. Con todo, la “federalización” de las Unidades provocó un desconcierto institucional y una reacción inicial centrada en la defensa del carácter nacional de la Universidad.

No es casual que esta lucha fuera enarbolada, principalmente, por la comunidad académica y administrativa de las unidades en cada entidad federativa, en tanto repercutió directamente en una serie de problemas académicos, administrativos y laborales que obligaron a negociar localmente con los nuevos interlocutores: los gobiernos estatales y las secciones sindicales.

A pesar de los efectos perniciosos y desventajosos de la federalización “a medias” y de un cierto alejamiento de las instancias centrales, las Unidades UPN no paralizaron sus actividades, sino que continuaron ofreciendo el servicio a los profesores, al grado de diseñar, implementar y operar una nueva oferta: La Licenciatura en Educación Plan 94. aún hoy, las Unidades siguen en constante movimiento y adecuación a las nuevas condiciones y necesidades sociales, sin abandonar la tradición crítica, reflexiva y comprometida que caracteriza a nuestra Institución.

El evento más reciente que ha impactado a la comunidad universitaria, principalmente a las Unidades UPN localizadas en las entidades federativas, lo constituye la firma de Acuerdo a la SEP publicado en el Diario oficial de la federación con fecha 25 de junio de 2001, en el cual la Universidad Pedagógica Nacional es ubicada en la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Tal decisión ha generado inquietud entre el colectivo escolar y significará un proceso de renegociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al de superior, así como un apoyo de las autoridades universitarias para reestructurar las condiciones institucionales de las Unidades. Asimismo, para éstas, la trascendental medida debe comprometerlas a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional, en aras de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica. La Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 es un primer paso estratégico.

A más de veinte años de distancia, la Universidad Pedagógica Nacional, como Institución de Educación Superior Pública, posee una identidad, una tradición crítica y propositiva y una historia comprometida con las necesidades y los reclamos más urgentes de la sociedad. Ethos recuperado y reivindicado en su totalidad por las Unidades UPN.

2.2 principios y Políticas de la UPN.

En un mundo globalizado y ante las tendencias mundiales de la educación superior, la Universidad Pedagógica Nacional necesita revisar su misión fundamental a fin de establecer con precisión las nuevas estrategias mediante las que atenderá las necesidades educativas para las que fue creada así como las emergentes que se presentan en el nuevo contexto mundial; en este sentido, la UPN tiene la responsabilidad institucional de permanecer atenta a las necesidades nacionales y a las particulares que se presentan en cada región de manera que pueda ratificar su pertinencia social y consolidar su propio proyecto

académico con base en un quehacer universitario democrático, crítico, científico y nacional que le posibilite ofrecer servicios educativos de calidad e innovadores¹⁴

Con base en el Decreto de Creación y en el Proyecto Académico, “La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad, prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país,¹⁵ en consecuencia se define como una institución nacional de educación superior orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como el magisterio en servicio.

Asimismo, los cambios vertiginosos en la producción científica y tecnológica, ya señalados en los anteriores apartados, exigen nuevos proyectos educativos, ante lo cual la UPN no puede quedar al margen; las principales políticas señaladas en el proyecto Académico son:

- Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.
- Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país y valorar las prácticas educativas locales y regionales.
- Procurar la vinculación interinstitucional concebida como la coordinación de acciones con otras instituciones formadoras de docentes y de educación superior, así como con otras dependencias y organismos del sector educativo en el marco de la planeación nacional.
- Concretar, con los gobiernos de los estados la vinculación y apoyo académico necesarios para fortalecer el desarrollo del Proyecto Académico en las entidades federativas.
- Promover la vinculación con instituciones educativas nacionales e internacionales para impulsar programas coordinados que repercutan en el desarrollo de los proyectos institucionales¹⁶.

Estas políticas le permitirán ofrecer nuevos programas que respondan a las necesidades educativas del país, ya que la Universidad Pedagógica Nacional basada en sus principios proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México.

Derivado de los principios y políticas, establecidas por su normatividad, la UPN se propone.

- Orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica y al desarrollo de un nuevo tipo de individuo y de sociedad.

¹⁴ UPN Proyecto Académico. 1993, pp. 21-22

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, 1980, p.8

¹⁶ UPN, “Proyecto Académico, Op. Cit. p. 6

- Atender, prioritariamente, a las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.
- Favorecer el conocimiento de los problemas y requerimientos del sistema educativo con el propósito de desarrollar acciones que permitan avanzar con su solución.
- Contribuir, al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, y participar en la innovación y el cambio educativos con base en el fomento de la investigación.
- Promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio¹⁷

Así pues, las necesidades sociales y educativas se deberán considerar desde diversas perspectivas interrelacionadas que son objeto de estudio de la UPN, se considerarán también las circunstancias socioculturales, los avances científicos de las diversas disciplinas, las reflexiones filosóficas y pedagógicas, así como el desarrollo y el crecimiento personal y social de los educadores y de los educados. Es evidente que será necesario evaluar los programas actuales que desarrolla la universidad a fin de determinar su vigencia y/o crear otros nuevos para atender las necesidades emergentes que, se debe precisar, no substituyen a las actuales sino que se suman a ellas.

De lo anterior se desprende que los proyectos académicos y los aportes de la UPN no sólo deben estar orientados a la atención de las necesidades del mercado, el empleo y los procesos productivos, sino prioritariamente al desarrollo de las potencialidades humanas para el crecimiento personal y social a fin de ofrecer a sus educandos una formación integral que les dé una visión compleja de la realidad, del mundo y de la cultura, que les permita incorporarse activamente a la sociedad con una actitud solidaria, crítica y propositiva. La Licenciatura en Intervención Educativa puede considerarse como la opción *ad hoc* con la misión de la UPN, sus condiciones actuales y las expectativas del entorno.

2.3. Oferta educativa de licenciatura de las unidades UPN en las entidades federativas

Las distintas licenciaturas operadas en las Unidades UPN se caracterizan por ser ofertas dirigidas exclusivamente al magisterio en servicio de nivel básico, situación que generó un liderazgo nacional en esta materia, pero que construyó las posibilidades de expansión del servicio a solicitantes de nivel medio superior, de diversificación de la oferta educativa, de atención a las demandas y necesidades de formación específica de las entidades federativas y de intervención en problemáticas locales y estatales. Aunado a ello, el nuevo contexto y la emergencia de fenómenos inéditos, exige que las IES revisen, evalúen y reformulen su oferta educativa. Este complejo entramado de factores conforman el marco en donde se ubica el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades y, particularmente, el diseño de la Licenciatura en Intervención Educativa.

¹⁷ UPN “Proyecto...” Op. Cit. p. 26

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es una propuesta curricular elaborada por asesores de las Unidades en la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas a fin de atender los problemas y necesidades particulares que en ella se presentan.

Con la finalidad de ofrecer una licenciatura que respondiese a las necesidades sociales, regionales y estatales, y a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo que se ofrecen los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, la Comisión Nacional de Reordenamiento de la oferta Educativa elaboró diagnósticos estatales que tenían como objetivo lo siguiente:

- Identificar las necesidades sociales susceptibles de ser atendidas mediante programas y estrategias educativas institucionales.
- Priorizar las necesidades identificadas en cada estado
- Atender la especificidad de las necesidades de cada Estado y/o región

Es importante destacar aquí que los resultados de los diagnósticos estatales referidos, las condiciones de las Unidades UPN participantes, los principios que orientan el quehacer de la UPN como universidad pública, el modelo de competencias, así como el contexto mundial de la educación, fueron los referentes básicos desde los cuales se construyó el modelo curricular y se definieron los objetivos de esta nueva licenciatura basada en el modelo de competencias profesionales.

Además de las necesidades específicas identificadas en los diagnósticos estatales que a la postre se tradujeron en las líneas específicas del modelo curricular (vid supra Cap. 3 y ss.), los factores que originaron la necesidad de centrar la reordenación en el programa de la LIE se pueden tipificar en tres rubros orientadores:

1. La diversificación de la oferta educativa como estrategia de posicionamiento institucional. Si bien en algunas Unidades no hay un decremento a corto plazo en la matrícula de la LE 94, como visión prospectiva se plantea la posibilidad de crecimiento institucional, a partir de diversificar los Programas Estratégicos de desarrollo institucional y, en ese sentido, de ofrecer un servicio a sectores que tradicionalmente no habían sido atendidos por las Unidades.
2. El descenso de la matrícula de la Licenciatura de Educación Plan 94. Existen entidades que han cerrado la inscripción a primer ingreso en virtud del agotamiento de la demanda, otras que experimentan un franco decremento y todas prevén la condición finita de la LE 94, ya que desde la aprobación del Plan 84 para las Escuelas Normales los profesores normalistas egresan con grado de licenciatura.
3. Las problemáticas y demandas particulares que las autoridades y los sectores sociales de las entidades federativas han planteado a las Unidades, además de los resultados arrojados por el ejercicio de diagnóstico estatal, elaborado por cada entidad participante en el proyecto.

La nueva Licenciatura recupera los lineamientos del Decreto de Creación de la Universidad en el sentido de formar profesionales de la educación como una de sus funciones sustantivas; en esta dirección, la nueva licenciatura ampliará la atención de la demanda de servicios educativos a toda la sociedad independientemente de la atención que se ofrece específicamente al sector magisterial. Lo anterior es así en virtud de que el perfil de ingreso de la LIE permitirá atender a todos aquellos egresados de las instituciones de educación media superior que desean adquirir una formación que les permita incorporarse como profesionales a las distintas instituciones públicas y privadas, grupos y organizaciones sociales que ofrecen sus servicios en el campo educativo. Asimismo, la LIE se fundamenta en las tres Áreas de Desarrollo Académico del campo Problemático “Formación de Profesionales de la Educación” expresadas en el Proyecto Académico, las cuales plantean la formación para y en la docencia, la formación para la docencia y la investigación educativa y la formación para apoyar los procesos educativos.

Conviene advertir que a pesar del escaso apoyo para las IES con una orientación humanística, social y de servicio, es menester reconocer la necesidad de advertir las razones y necesidades del mercado y del sector productivo para ofertar una Licenciatura que, sin abandonar la tradición crítica y reflexiva que caracteriza a la Universidad Pedagógica Nacional, ofrezca una alternativa viable y pertinente a las necesidades formativas y profesionales que las instituciones, grupos, actores y empleadores en las entidades requieren. El reto consiste en lograr una oferta que articule las lógicas de mercado con las lógicas de formación de sujetos críticos con amplia visión humanística y dialéctica de los procesos educativos.

En particular, la licenciatura enmarcaría acciones de carácter institucional, tales como contar con cuerpos académicos consolidados; considerar en su modelo de formación el desarrollo integral de los alumnos, bajo el enfoque de competencias profesionales, más que laborales; sustentar la intencionalidad explícita del mapa curricular en el logro de la intervención e innovación educativa; establecer redes de trabajo en los niveles nacional, regional, estatal y local y fundamentar un nuevo modelo de gestión, planeación y evaluación escolar e institucional.

De las anteriores anotaciones se concluye que la reordenación de la oferta académica y el diseño de la Licenciatura en intervención Educativa contempla la factibilidad de su acción, al reconocer su pertinencia en función de los diagnósticos, considerando lograr una mayor eficiencia y calidad, así como elevados niveles de rendimiento académico y una cuidadosa atención a la equidad, para ofrecer programas (como el de la Licenciatura) a quienes lo demanda y requieren y a los cuales las Unidades UPN han atendido.

3. LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La Universidad pedagógica Nacional a través de la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002, pretende contribuir a la atención de necesidades sociales, culturales y educativas del país. En este programa se recupera la vasta experiencia de la universidad, en el diseño de programas, como la Licenciatura en Educación Básica Plan 79, la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar plan 85, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94;

incorporando las nuevas tendencias que en materia educativa impactan hoy a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el mundo, como es el enfoque de competencias profesionales.

3.1. Fundamentación

Dimensión social.

Una característica de la LIE es la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN de los estados y los problemas documentados en los diagnósticos socioeducativos que le sirven de base.

El diagnóstico elaborado a partir de un esquema básico de indicadores de desarrollo socioeducativo, generado en el marco de programa de Reordenamiento de la oferta Educativa de la Unidades UPN, permitió identificar un conjunto importante de problemas socio-educativos a los cuales se propone dar respuesta con la formación de un profesional de la educación capaz de intervenir eficazmente en atención a problemas relacionados con:

- La formación de la población infantil entre lo 0 y lo 4 años de edad,
- La atención a las personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidad de lograr acceso a la alfabetización y a la escuela, la capacitación en para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad.
- La diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país;
- La necesidad de plantear estrategias de integración social y educativa, para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares.
- Formas de organización, gestión y administración educativas, no sólo en ámbito escolar tradicional sino en el de otras instituciones y del propio sistema educativo.
- La orientación para la toma de decisiones de jóvenes y adultos respecto a las opciones profesionales que definen su proyecto de vida.

El licenciado en intervención educativa es un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas que trasciende los límites de la escuela y es capaz de introducirse en otros ámbitos y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. Las líneas de formación en la licenciatura son:

- Educación de las personas jóvenes y adultas,
- Gestión Educativa
- Educación inicial
- Interculturalidad
- Inclusión social
- Orientación educacional

Dimensión social- profesional.

Es un profesional que integra análisis de procesos sociales y educativos, desde diversas disciplinas y de contextos particulares en los que intervendrá eficazmente. Este profesional diversificará su labor, atendiendo no solamente el ámbito de aula, sino también las necesidades del sector social, relacionadas, con la atención de individuos y grupos con requerimientos específicos como la alfabetización, la educación para la vida, inclusión social, etc. Para esto, será sustancial que desarrolle las siguientes características:

- Polifacético en capacidades genéricas que abarquen diferentes disciplina.
- Polivalente, es decir encontrar en diferentes ámbitos, una aplicación de sus conocimientos y competencias.
- Flexible ante la diversidad de necesidades sociales y educativas.
- Preparado para la internacionalización del mercado laboral, mediante una comprensión de diversas culturas y, el dominio de otros idiomas.
- Capaz de contribuir a la innovación y ser creativos.
- Emprender para crear sus propios negocios o empresas (empleabilidad)
- Interesado en el aprendizaje durante toda la vida y preparado para ello.
- Capaz de trabajar en equipo.
- Capaz de comunicarse y poseer sensibilidad social.
- Capaz de hacer frente a las incertidumbres
- Solidario y con un fuerte compromiso social
- Responsable
- Poseedor de una sólida cultura general
- Apto para resolver problemas
- Crítico de la realidad social
- Autocrítico, reflexivo y participativo
- Hábil en el uso de las nuevas tecnologías
- Tolerante, cooperativo y dispuesto a mejorar la convivencia humana
- Respetuoso ante la diversidad.

Dimensión Epistemológica

La idea de competencia involucra un replanteamiento acerca de la producción de conocimiento y aprendizaje. Reconoce diferentes formas, vías de acceso y tipos de conocimientos, por lo tanto, que las personas desarrollan experiencias significativas a través de su desempeño en el lugar de trabajo; asimismo, que gran parte del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de contextos culturales específicos.

Así pues la validez del conocimiento no se considera aislada de su valor práctico, en cierta forma se cierra la fisura entre los tipos de ciencia e investigación. La ciencia pura sigue su marcha y la ciencia aplicada está cada vez más avanzada y cercana a las actividades cotidianas. Prueba de ello es la tecnología de la información y la automatización de procedimientos industriales por lo cual se cambia o reorienta la función de la universidad.

Los nuevos profesionistas encontrarán una gran mutabilidad en los insumos de trabajo, en los procedimientos de transformación y por lo mismo en las relaciones sociales.

Al fortalecerse la aproximación interdisciplinaria a los problemas de la realidad, los límites clásicos entre las ciencias, llamadas exactas, y las ciencias humanas, tienden a desaparecer, dando lugar al surgimiento de nuevos cuerpos teóricos y metodológicos, que a la vez redefinen los campos de intervención profesional. Así se explica el surgimiento de nuevas disciplinas como la neuropsicología, socioantropología, telemática, etc.

Se concibe al sujeto en la trama de relaciones de la globalización donde la identidad personal y nacional son reconstruidas y reconstruidas a cada momento. El aprendizaje será multireferencial y multimediado, el profesional de la educación afrontará problemas inéditos, para lo cual es indispensable contar con una formación más abierta y polivalente. Nuevos retos demandarán nuevas competencias.

En las competencias se enfatiza la solución de problemas sociales y del mercado, más que en los problemas de las disciplinas. Esta preocupación demanda de un trabajo multidisciplinar y de otras formas anteriormente inéditas de organización del conocimiento, así como de estrategias que posibiliten este modo de acercamiento.

Dimensión Psicopedagógica

Como se ha venido señalando en diversos apartados del documento, las profesiones experimentan importantes cambios, las IES, como responsables de la formación de profesionales, están desarrollando nuevos enfoques curriculares. Uno de estos es el currículo basado en el enfoque por competencias. Los principios que se retoman de esta orientación son:

- a) Polivalencia. Cuando la competencia se transfiere o aplica en nuevos contextos y situaciones se dice que es polivalente, que aún siendo amplia no es universal sino delimitada a una gama de tareas semejantes en una actividad profesional, o familia ocupacional.
- b) Flexibilidad. La flexibilidad es una de las características de la nueva formación. En un mercado de trabajo y bajo circunstancias sociales cambiantes no es práctico establecer un currículo rígido. Las soluciones más idóneas se basan en el establecimiento de planes de estudio con cursos de formación flexibles, que cada educando pueda seleccionar, combinar, etc.
- c) Pertinencia. El currículo ha de corresponder a las necesidades del sector social y profesional así como a las demandas laborales.
- d) Alternancia. La capacidad de combinar los conocimientos teóricos con el aprender a hacer en un ambiente laboral, social o profesional.
- e) Desarrollo y continuidad. Se refiere a la necesidad para desarrollar competencias en relación a los cambios sociales y modificaciones de las demandas laborales de manera continua.

Asimismo, la creciente aplicación del enfoque por competencia en las IES, se explica por las siguientes ventajas:

- a) Permite, a través de la educación general, lograr que un amplio número de personas a nivel masivo asimile capacidades de orden superior-capacidades altamente críticas y estrategias que les permiten competir con más equidad en el mundo globalizado y acercarse a la fuerza laboral equipados de una manera cualitativamente diferentes a otros tiempos.
- b) Vincula los sectores académicos y productivo y de servicios mediante tres factores clave:
 1. Campos ocupacionales
 2. Currículum de educación profesional
 3. Implementación de formas de evaluación de competencias profesionales.
- c) Facilitar la observación y evaluación más directa que en otros modelos curriculares, ya que su foco de atención reside primordialmente en el dominio de lo aprendido y en el resultado de aprendizaje a partir de la integración que hace el individuo de conocimientos, valores, juicios, roles y responsabilidades, además de las habilidades y su puesta en práctica.
- d) Facilita, mediante las formas de evaluación la verificación de la competencia en las áreas de intervención profesional.¹⁸

Además, el enfoque posibilita la validación y certificación de las competencias adquiridas por el individuo a lo largo de la vida; esto permitiría que algunos estudiantes pudieran incorporarse en distintos niveles de avance, reduciendo los tiempos establecidos para su formación.

La competencia implica reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje, por ende se privilegiarán estrategias que jueguen un papel activo, tanto para enfrentar la situaciones profesionales que se le planteen como para integrar conceptos, diseñar alternativas y propuestas de intervención entre otras.

Reconocer estas capacidades en el sujeto implica partir de los siguientes principios:

- Principio de la construcción de los propios aprendizajes: El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo e individual e interactivo con el medio social y natural. Los alumnos, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto.
- Principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes: La interacción entre el alumno y el profesor y entre el alumno y sus pares (interacción alumno-alumno) se producen, sobre todo, a través del lenguaje. Intercambiar pensamientos lleva a reorganizar las ideas y facilita el desarrollo. Esto obliga a propiciar interacciones en las aulas más ricas (cfr.), más motivantes y saludables. En este contexto, el profesor es quien crea situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de los saberes, propone actividades variadas y graduadas, orienta y conduce las tareas, promueve la reflexión, ayuda a obtener conclusiones, etc.

¹⁸ Álvarez, Luis. La educación Basada en competencias: Implicaciones retos y perspectivas. DINAC. No. 36

- Principio de la significatividad de los aprendizajes: El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto. En medida que el aprendizaje sea significativo para los educandos hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para construir nuevos aprendizajes.
- Principio de la organización de los aprendizajes: Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones entre otros conjuntos de conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciar estas relaciones mediante instrumentos diversos, como, por ejemplo, los mapas y las redes conceptuales.
- Principio de integralidad de los aprendizajes: Los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, se propicia el respeto a las capacidades adquiridas por los educandos en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo. En este contexto, es imprescindible también el respeto de los ritmos individuales de los educandos en el logro de sus aprendizajes¹⁹

3.2. Características de la licenciatura

La denominación de la Licenciatura en “Intervención Educativa” responde a la intervención de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos. La identificación de los elementos teóricos y metodológicos de la intervención educativa en este sentido, permitirá proporcionar a los estudiantes los fundamentos para intervenir en problemas socioeducativos y psicopedagógicos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación.

El programa de licenciatura se sustenta en los problemas socioeducativos identificados en el contexto circundante a las unidades UPN, participantes en el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa.

Por otra parte, retoma el modelo basado en competencias, en tanto procura la formación pertinente de un profesional competente que responda a la atención de las necesidades planteadas, pero considera la aplicación de la noción de competencia profesional, en lugar de la competencia laboral.

A diferencia de las competencias laborales, que se traducen en un conjunto de tareas independientes y puntuales y escinden la riqueza de la práctica profesional, las competencias profesionales tienen como fuente las necesidades de formación y los problemas socioeducativos detectados. En este sentido, están referidas a la capacidad de intervenir en los problemas socioeducativos y psicopedagógicos, en contextos diversos.

¹⁹ Walker, J. C. Towards A contemporary philosophy of professional Educational, en *Philosophy and Theory*, 1986, p. 35.

Intervención socioeducativa.

Actualmente la sociedad ha sufrido cambios vertiginosos en sus relaciones económicas, políticas y sociales; los sujetos sociales aspiran a un bienestar común y mejores formas de vida. En este sentido, la educación presenta un desbordamiento de lo formal hacia lo informal, se han roto los límites de edad en la atención de los sujetos, se habla con frecuencia de educación inicial y de educación permanente. “Como respuesta surgen en los países nuevas modalidades, diferentes destinatarios e inéditos espacios y agentes educativos, agrupados en lo que se llama Educación Social”²⁰

Desde esta perspectiva, un espacio de intervención educativa es la animación sociocultural, el cual se caracteriza por desarrollarse a través de una metodología participativa que genera procesos autoorganizativos individuales, grupales y comunitarios, orientados al desarrollo cultural y social de sus destinatarios

La intervención socioeducativa puede atender las modalidades culturales, social y educativa. Las áreas en que se puede incidir son: el tiempo libre; educación de adultos; educación especializada y la formación sociolaboral. Que incluyen ámbitos como la educación ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanente, compensatoria, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario.

La intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica, a diferencia de la socioeducativa, se circunscribe al ámbito escolar. Tiene como campo la atención tanto de problemas institucionales como de alumnos y maestros, ya sea en el plano de los aprendizajes o en las formas de enseñar contenidos específicos.

En este sentido, Beltrán²¹ identifica diez posibles áreas de intervención psicopedagógica:

- a) Apoyo psicopedagógico en la escuela
- b) Intervención en ámbitos de integración a la escuela de minusválidos;
- c) Integración en el ámbito de la creatividad y afectividad;
- d) Intervención en el ámbito de la inteligencia práctica;
- e) Intervención en el ámbito de la estructura cognitiva
- f) Intervención en el ámbito del aprendizaje;
- g) Intervención en el ámbito del lenguaje oral y escrito;
- h) Intervención en el ámbito de las matemáticas;
- i) Intervención en el ámbito de las ciencias sociales

En la LIE, las competencias profesionales son concebidas en forma holística e integral y se presentan de manera compleja y dinámica porque:

²⁰ Ventosa, V, Op. cit. p.7

²¹ Beltrán J. Et. al Intervención Psicopedagógica y currículo Escolar, 2000, p.1

- 1) Proporcionar, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones.
- 2) Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentalmente, que como acciones intencionales, son una parte central de la práctica de la profesión.
- 3) Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un sujeto formado sea competente de diferentes maneras.
- 4) Posibilitan formular descripciones de la acción en cuanto el sujeto busca realizarla como un tipo particular de actividad.
- 5) Faciliten el desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio crítico.

Considerar a la competencia profesional desde este marco de referencia permite, en un apropiado nivel de generalidad, ver desplegado un conjunto de tareas propias de la profesión, que como acciones intencionales y complejas integran conocimientos, habilidades y actitudes en contextos determinados. Con ello se logra enriquecer y complejizar la idea de la función y de la tarea profesional, retomada de la concepción de Walker²² que consiste en seleccionar acciones intencionales que llevan a la comprensión situacional de y en diferentes contextos.

Por tanto, las competencias profesionales son esencialmente, una relación entre los saberes, actitudes y aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las actividades correspondientes a un ámbito profesional.

Desde esta perspectiva la competencia profesional:

- ... Refiere a un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento, organizado operacionalmente, que permite dentro de una gama de situaciones la identificación de una tarea o problema para resolverlo mediante acciones eficaces²³
- ... Supone conocimientos, habilidades, que aunados a actitudes y valores permiten al sujeto, su uso inteligente, resultando en acciones pertinentes, implica la integración de saberes, es el desempeño eficiente en un contexto concreto²⁴.
- Se relaciona directamente con la capacidad para leer el contexto con una nueva actitud, que permita encontrar y resolver problemas de manera responsable y creativa.

En suma, formar en competencias profesionales es formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas. Asimismo, se promueve aprender a aprender, aprender a pensar, saber hacer, todo ello para intervenir en la realidad hacia la transformación de la vida social y productiva.

²² Walker, J. c, Towards “A contemporary...” Op. cit 1996. pp. 76-97

²³ Universidad del Tolima Colombia, 1998

²⁴ Universidad Autónoma de Cd. Juárez.

En el modelo desarrollado para la Licenciatura el enfoque se ha concretado en los siguientes niveles: **Competencias generales**, que agrupan las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades del ser, del saber y del hacer profesional; se definen por la integración cognoscitiva, metodológica y técnica, que conforman un perfil profesional reflejadas en las ocho competencias propuestas en el modelo. Las **competencias específicas** reúnen los conocimientos, aptitudes y actitudes propias de un perfil ocupacional expresadas en las seis líneas profesionalizantes. Las **competencias particulares**, son aquellas que corresponden a cada uno de los programas de estudio y se construyen a partir de una división teórica-práctica.

En el caso de la LIE, las competencias propuestas tendrán la finalidad de desarrollar en el profesional, las capacidades de adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo en equipo, trabajo en equipo y control autónomo, sensibilidad social, comprensión de diversas culturas y adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social, que apuntan a “una formación integral de las (los) estudiantes que no se limite únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino una educación humanística que trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida”²⁵

Resulta importante señalar que la operación de un currículo basado en competencias requiere de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer término, en los llamados ambientes de aprendizaje. Éstos, deberán ser entendidos como el clima propicio que se genera para que los sujetos aprendan; se considera entre ellos tanto los espacios físicos o virtuales como aquellas diversas condiciones que estimulen las actividades de pensamiento de tales sujetos. En las circunstancias contemporáneas los seminarios, talleres, prácticas profesionales, servicio social, técnicas de estudios de casos, de simulación, cursos en línea, nuevas tecnologías, redes escolares, videos, ligados a la solución de problemas o a la creatividad, entre otros, pueden proporcionar al sujeto en formación en sus diversas condiciones personales y escolares, un ambiente que les permita problematizar, descubrir o comprender alguna situación desde distintas perspectivas, pero sobre todo una perspectiva de intervención.

Para el desarrollo de los ambientes de aprendizaje es necesario establecer una correspondencia entre la propuesta de formación institucional y los saberes previos del estudiante, “los alumnos llegan a las clases con un saber constituido: son saberes que van a establecer una interlocución con otros, a dialogar, y ninguna persona está dispuesta a deshacerse de ellos fácilmente, lo cual implica poner en diálogo dos culturas”²⁶

En este marco la enseñanza es también reconceptualizada. No se le considera como una actividad de explicación y transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación activa con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor. En el proceso educativo siempre hay una interacción intencional creada por el profesor.

²⁵ Universidad Veracruzana, 2000, p.10

²⁶ Universidad de Tolima, Colombia. 1998. s/n

La interacción educativa será eficaz en la medida que las intervenciones del profesor sean oportunas y respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. En este contexto la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento.

Al trabajar por competencias se parte de la capacidad actual de los educandos, pero se busca una expansión de la misma. Partiendo de este principio, se espera del docente un rol orientador en el proceso de aprendizaje del alumno, por cuanto crea las condiciones necesarias para que este proceso de construcción sea lo más rico posible y constituya siempre el desarrollo.

En este rol el profesor debe proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje seleccionando las actividades más apropiadas que éstos deben realizar de acuerdo con la materia del curso.

Es importante, además facilitar el proceso de aprendizaje colaborativo, promoviendo la creación y desarrollo de grupos colaborativos entre estudiantes. En cuanto facilitador de autoaprendizajes, el profesor debe actualizar y valorar constantemente la información que va a ofrecer a sus alumnos, lo cual requiere una permanente tarea de investigación y actualización en su área de conocimiento.

El docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje; la relación pedagógica que establece con el estudiante aún cuando vaya más allá del ámbito formativo del aula, se descentralice, se vuelva compleja o varíen sus dimensiones como en la educación virtual, nada sustituye o equipara esta intervención pedagógica²⁷

En lo que respecta al significado y papel de la evaluación, es necesario en primer término considerarla como un sistema permanente, integral, constituido por una de las líneas o ejes prioritarios de investigación dentro de la Unidades UPN. Dicho sistema comprende la evaluación del logro de las competencias profesionales, el desempeño del docente, la pertinencia y congruencia del programa de licenciatura, la operación del mismo, así como su impacto en la atención de las necesidades socioeducativas y de formación del propio educando.

Finalmente, la LIE se caracteriza por asumir un abordaje de flexibilidad en cuanto a la participación activa del estudiante en el diseño de parte de su ruta académica, es decir, el estudiante podrá seleccionar un conjunto de cursos optativos y decidir sobre la línea específica que cursará en función de sus necesidades e intereses; asimismo, la forma de adquisición de créditos, reconocimiento de créditos mediante la convalidación revalidación, validación de la adquisición de competencias en otros ambientes formales y no formales de formación para profesionales en ejercicio, además de la posibilidad de que el educado podrá curar la licenciatura en distintas modalidades de estudio: escolarizada, semiescolarizada, abierta y a distancia, de acuerdo a las condiciones de cada una de las Unidades UPN. También, los educados podrán transitar de una modalidad a otra, dependiendo de sus necesidades e intereses.

²⁷ Universidad autónoma de Cd. Juárez, 2000, p.11

4. ESTRUCTURA CURRICULAR

4.1. Objetivo General.

El objetivo de la Licenciatura en Intervención Educativa es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (el perfil de egreso), específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.

4.2 Perfil de Ingreso

La licenciatura en intervención educativa se ofrece a egresados de nivel medio superior, profesores en servicio y profesionistas interesados en cursar una nueva carrera.

Los antecedentes académicos que se espera posean los aspirantes son: conocimientos y habilidades básicas en filosofía, historia, lógica, matemáticas, lectura, expresión escrita y solución de problemas. Estos antecedentes se verificarán mediante el examen de ingreso.

Por las características del plan de estudios es importante que los aspirantes demuestren interés, habilidades y actitudes para el trabajo socioeducativo y psicopedagógico, a su vez cuenten con tiempo completo, medio tiempo o realicen actividades con horarios flexibles, para que su trayectoria no se obstaculice.

4.3 Perfil de egreso

Para el efecto de la licenciatura, el perfil de egreso será considerado como el conjunto de competencias profesionales, las cuales son:

- Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, mediante la aplicación de modelos didáctico-pedagógicos y el uso de los recursos de la tecnología educativa. Los ambientes de aprendizaje responderán a las características de los sujetos y de los ámbitos donde se espera influir profesionalmente, con una actitud crítica y de respeto a la diversidad.
- Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones.
- Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas.

- Asesorar a individuos, grupos e instituciones a partir del conocimiento de enfoques, metodologías y técnicas de asesoría, identificando problemáticas, sus causas y alternativas de solución a través de análisis, sistematización y comunicación de la información que oriente la toma de decisiones con una actitud ética y responsable.
- Planeas procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoque y metodologías de la planeación, orientados a sistematización organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.
- Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas con base en el conocimiento de diferentes enfoques pedagógicos, administrativos y de la gestión, organizando y coordinando los recursos para favorecer procesos y el desarrollo de las instituciones, con responsabilidad y visión prospectiva.
- Evaluar instituciones, procesos y sujetos tomando en cuenta los enfoques, metodologías y técnicas de evaluación a fin de que le permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.
- Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros, con una actitud de disposición al cambio e innovación, utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social para consolidarse como profesional autónomo.

4.4. Plan de estudios

El Plan de Estudios está constituido por 37 espacios curriculares, de los cuales 32 son cursos obligatorios, distribuidos en tres áreas de formación: a) Formación Inicial en ciencias sociales, b) Formación Profesional Básica en educación y c) Líneas Específicas y de 5 asignaturas optativas, que podrán ser elegidas de un catálogo. Comprende igualmente el cumplimiento de las prácticas profesionales y el servicio social.

Los cursos, seminarios y talleres obligatorios, son aquellos considerados indispensables dentro del currículum, pues han sido diseñados en función de la adquisición de las competencias profesionales del egresado y del logro del objetivo general del programa. Los optativos, son aquellos que ayudan al estudiante a complementar su formación, brindándole refuerzos dentro del campo de su especialización.

El contenido total de asignaturas que comprenden los espacios curriculares de las tres áreas están, a su vez, diseñados y organizados a partir de ciertos atributos o saberes que se definen como un tipo particular de competencia; a continuación presentamos la definición de dichos saberes.

CONTENIDO Y DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS POR COMEPTENCIAS²⁸

Junto a la estructuración del mapa curricular en tres áreas de formación y un catálogo de asignaturas, el contenido y la distribución de las diversas materias obedece al tipo de competencias que busca organizar y generar ciertos atributos en los estudiantes. Conviene aclarar que en términos de los contenidos reales y de los saberes esperados, las competencias no aparecen aisladas sino en interrelación dialéctica; en todo caso, el tipo de competencia enunciada el énfasis en algún atributo. En este caso, las competencias que se consideran a lo largo de la trayectoria curricular, contenidas en la naturaleza de las asignaturas, se incluyen tres tipos de saberes:

EL SABER REFERENCIAL (Campo de competencia Referencial)

Son los conocimientos de los diversos campos disciplinarios (científicos, humanísticos etc.) que se vinculan con la realización del contenido de trabajo. Estas competencias están, contenidas en las siguientes asignaturas del plan de estudios:

- Introducción a la epistemología
- Teoría educativa.
- Desarrollo infantil
- Desarrollo del adolescente y el adulto.
- Diseño curricular.
- Teoría educativa
- Administración y gestión educativas.
- Evaluación educativa.

EL SABER HACER (Campo de Competencia Instrumental)

Corresponde a la capacidad de llevar a cabo procedimientos y operaciones prácticas diversas, mediante la aplicación de medios de trabajo específicos (equipos e instrumentos). El tipo de competencias que son caracterizadas de esta manera están presentes en las siguientes asignaturas:

- Elementos Básicos de Investigación cuantitativa.
- Elementos Básicos de Investigación cualitativa.
- Investigación educativa.
- Desarrollo regional y microhistoria
- Diagnóstico socioeducativo
- Creación de ambientes de aprendizaje
- Asesoría y trabajo con grupos.

²⁸ Por competencia se entiende la resultante de un conjunto de atributos (conocimientos, destrezas, aptitudes, habilidades, valores, etc.), que se organizan en condiciones diversas para llevar a cabo tareas específicas de acuerdo a una norma apropiada. Paul Hager y David Beckett "Bases Filosóficas, del concepto integrado de competencias", 1998 (s-f), pág. 291-292

- Planeación y evaluación institucional
- Seminario de titulación I
- Seminario de titulación II

EL SABER SER Y CONVIVIR (Campo de Competencia Contextual)

Refiere a la capacidad de establecer y desarrollar las relaciones que son necesarias en el ámbito de trabajo. Alude a la necesidad creciente de tener una mayor participación e involucramiento en los procesos de organización y desarrollo del trabajo. Dichas competencias se acotan en las siguientes asignaturas.

- Cultura e identidad
- Problemas sociales contemporáneos
- Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos.

Es preciso mencionar que las asignaturas de cada una de las líneas específicas de formación responden a esta tipología, lo que las hace corresponder al enfoque por competencias.

Con el propósito de ampliar la concepción de las áreas de formación a continuación se describe su contenido:

Área de Formación Inicial en ciencias sociales

Está constituida por siete cursos básicos de nivel general comunes para todos los estudiantes, buscan garantizar la adquisición de competencias que permitan la formación integral del sujeto en el área del conocimiento social y en los diversos contextos culturales. Dichas asignaturas se cursarán durante el primero y segundo semestre y tendrán carácter obligatorio. A través de ellas, se propone introducir a los estudiantes en los procesos y técnicas de investigación que les doten de herramientas para conocer y construir la realidad en los planos internacional, nacional, estatal y local, así como interpretar los problemas sociales y su expresión en la cultura y la identidad del mundo contemporáneo. A esta área corresponde el 18% del total de cursos de la malla curricular, que en conjunto tienen un valor de 62 créditos. Las asignaturas que comprende esta etapa son:

| Primer semestre | No. de créditos |
|--|-----------------|
| Elementos Básicos de Investigación Cuantitativa | 10 |
| Introducción a la epistemología | 8 |
| Problemas sociales contemporáneos | 8 |
| Cultura e identidad | 8 |
| Segundo semestre | |
| Elementos Básicos de Investigación Cualitativa | 10 |
| Desarrollo regional y microhistoria | 10 |
| Políticas públicas y sistemas educativos contemporáneos. | 8 |

Área de Formación Básica en Educación.

Los cursos de esta área corresponden a los requerimientos de iniciación al campo educativo y comprenden el desarrollo de competencias genéricas o transversales que describen desempeños comunes a distintas ocupaciones y ramas de actividad profesional (analizar, interpretar, organizar, negociar, planificar, investigar, diseñar, evaluar, dirigir, implementar, emplear nuevas tecnologías de comunicación, etc.)

Este conjunto de competencias tiene la finalidad de desarrollar en el futuro profesional las capacidades de adaptación y transferencia, de resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo, realización y control autónomo y sensibilidad social. A esta área de formación le corresponde el 28% de los cursos que suman 102 créditos. Abarca del segundo al sexto semestre, y se distribuyen de la siguiente manera:

| Segundo semestre: | No. de créditos |
|--|-----------------|
| Intervención Educativa | 10 |
| Tercer semestre: | |
| Diagnóstico socioeducativo | 10 |
| Teoría educativa | 8 |
| Desarrollo Infantil | 8 |
| Cuarto semestre | |
| Desarrollo del adolescente y el adulto | 8 |
| Diseño curricular | 10 |
| Evaluación Educativa | 10 |
| Quinto semestre: | |
| Administración y gestión educativa | 8 |
| Asesoría y trabajo con grupos | 10 |
| Sexto semestre: | |
| Planeación y evaluación institucional | 10 |
| Creación de ambientes de aprendizaje | 10 |

Área de Formación en líneas Específicas.

El propósito del área es facilitar a los estudiantes una profundización en campos delimitados, que les permita desempeñarse e intervenir con mayores elementos conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales, en un campo problemático específico de la educación-

Esta área pretende una formación interdisciplinaria referida a saberes, procedimientos, técnicas y tecnologías de aplicación e intervención específicas en un campo profesional determinado, considera la realización de prácticas profesionales vinculadas a los sectores productivos, educativos y asistenciales, de carácter público o privado. Cada línea atenderá los requerimientos propios del campo educativo que aborde en lo particular, atendiendo las necesidades de los estudiantes, así como las detectadas en los diagnósticos estatales.

La formación en las líneas específicas inicia a partir del tercer semestre, y permitirá el encuentro del estudiante con la especificidad de la naturaleza del quehacer profesional desde los inicios de su formación. Dentro del área se consideran tres cursos, en sexto, séptimo y octavo semestre, cuyos contenidos deberán enfocarse a la realización de prácticas profesionales, dotando a los estudiantes de recursos teóricos, competencias y saberes especializados de tipo metodológico-técnico, dirigidos a la intervención y vinculación con los sectores laborales y con los profesionales en acción. Asimismo, a partir de séptimo semestre los estudiantes iniciarán el servicio social, de carácter obligatorio, y el seminario de titulación.

Cada línea específica cubrirá 36% del mapa curricular y comprenderá un conjunto de 128 créditos. Las seis líneas de formación específica se enuncian de manera sucinta, los documentos completos correspondientes a cada una de ellas se presentan por separado:

- **Educación de las personas jóvenes y adultos.**

El campo de la Educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), está constituido por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática.

- **Gestión educativa**

Impulsar procesos de gestión educativa en los ámbitos académicos, institucionales y sociales a partir del conocimiento teórico y metodológico de la gestión y la administración educativa, lo que permitirá, con actitud cooperativa, de tolerancia y respeto, orientar la toma de decisiones académicas, la solución de conflictos, desarrollar la capacidad de diálogo y negociación, y hacer propuestas de intervención que contribuyan a la consolidación y desarrollo de las instituciones.

- **Educación Inicial**

La línea de educación Inicial forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales; y las instancias que influyen en este proceso.

- **Interculturalidad**

El egresado de la Línea de Interculturalidad para la diversidad será capaz de reconocer la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo.

- **Inclusión Social**

La línea de inclusión social tiene como propósito intervenir en la atención a las necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y presupuestos teórico-metodológicos, con una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento y aceptación de la diversidad, para la transformación social y el desarrollo de una educación inclusiva.

- **Orientación educacional**

El egresado en la línea será capaz de realizar diagnósticos; diseñar, implementar y evaluar proyectos, propuestas y programas de Orientación Educativa en sus modalidades individual, grupal, institucional e interinstitucional para intervenir mediante asesorías, tutorías y consultorías; en problemas identificados en el desarrollo personal, laboral y profesional de estudiantes, padres de familia, docentes y trabajadores en ámbitos educativo, profesional y laboral con una actitud de tolerancia, respeto, y una intención preactiva, preventiva y correctiva.

Cabe señalar que de las competencias correspondientes al perfil de egreso se derivan las competencias que se desarrollan en cada una de las líneas específicas de formación.

Cursos optativos

El estudiante tendrá la posibilidad de contar con un listado de cursos, con espacios curriculares para completar su formación integral; además de las asignaturas de carácter obligatorio, seleccionará del catálogo, aquellos que complementen su formación, incluso podrá elegir, según los convenios establecidos a partir de los lineamientos y criterios que el Consejo Técnico y Académico de la UPN establezcan al respecto, cursos que sean impartidos por otras unidades de la UPN o en su caso, por otras universidades.

El plan de estudios contempla la obligatoriedad de acreditar cinco cursos optativos del catálogo general que las Unidades oferten. Los cursos optativos constituyen el 10% del mapa curricular y en su conjunto tendrán un valor de 36 créditos. Este catálogo estará integrado por el listado de cursos siguientes más los que las líneas específicas propongan como optativas.

1. fundación y reformas del Estado. (Estado y organizaciones sociales)
2. Proyectos de animación cultural
3. Educación y Valores
4. Cultura ambiental
5. Historia del pensamiento educativo
6. Educación y género
7. Derechos humanos y educación para la paz
8. Diseño y evaluación de materiales didácticos

9. Segunda lengua
10. computación
11. Desarrollo de habilidades de pensamiento
12. Elaboración de proyecto de intervención
13. Comunicación en los procesos educativos
14. Producción de textos
15. Evaluación curricular
16. Taller de trabajo grupal.

La asistencia a eventos tales como congresos, seminarios, conferencias, etc. podrán ser convalidados por un máximo de seis créditos correspondientes a los 36 de las materias optativas. El requisito para convalidar es cubrir un mínimo de 120 horas de cursos, talleres y/o seminarios cuyas temáticas estén relacionadas con la línea específica en la que se encuentra inscrito el alumno.

Prácticas profesionales

Las Prácticas profesionales son los espacios curriculares donde se aplican, con la supervisión de un especialista, determinadas técnicas de intervención sobre la realidad del campo profesional. Generalmente cada unidad o departamento formula las guías o cuadernos de prácticas, para atender a la especificidad de las carreras.

Dichas prácticas tienen como propósito vincular al estudiante durante su proceso formativo con las habilidades que los expertos desarrollan en los contextos laborales específicos. Este vínculo e naturaleza pedagógica está a cargo del experto y consiste en un sistema de apoyos que proporciona al estudiante un conjunto de pericias, valores y sistema de creencias de la práctica profesional. los resultados de la práctica guiada del estudiante serán reportados por los expertos a cargo de los practicantes, según los criterios de evaluación propios del desempeño esperado en cada campo profesional.

Dentro del marco del currículo el estudiante incursionará desde el sexto semestre en el ámbito de las prácticas profesionales, una vez que ha contado con tres semestres antecedentes de introducción al campo de las líneas específicas. El estudiante contará con tres espacios curriculares donde realizará horas de prácticas profesionales. Estos cursos serán aquellos que aseguren al estudiante la adquisición de habilidades concretas de intervención. Cada línea específica definirá cuáles cursos adoptarán esta modalidad y las habilidades profesionales específicas que el estudiante habrá de adquirir al culminar la asesoría recibida.

La realización de las prácticas profesionales se sujetarán a la normatividad vigente y precisará la firma de convenios interinstitucionales, donde se definirán las responsabilidades, tareas y acciones específicas que cada instancia participante en el acuerdo, habrá de cumplir. Entre los aspectos que se especificarán en el convenio destacan: tipo de compromiso entre las partes, tareas y funciones específicas, tiempo de duración.

Las prácticas profesionales, tendrán un valor de 30 créditos, que constituyen el 8% y que se lograrán cubriendo un total de 60 horas por semestre, durante 3 semestres, que sumaran 180 horas independientes del servicio social.

Servicio social

El servicio social constituye un espacio de formación práctica donde el estudiante se integra a las problemáticas sociales, a la vez que completa su aprendizaje, aporta nuevos enfoques a las prácticas usuales, contribuye con su trabajo al mejoramiento social o comunitario y se podrán realizar cuando el estudiante haya cursado un 70% del mapa curricular o de los créditos establecidos.

El servicio social puede ser cursado en la misma Universidad, cuando existan programas de investigación, creación de medios, etc., acordes con el perfil que se pretende lograr; sin embargo es deseable que la vinculación con el sector social, educativo y productivo se fomenta y consolide.

Según la normatividad vigente todo estudiante de licenciatura realizará servicio social, excepto cuando ya se encuentre en servicio en alguna dependencia pública, realizando funciones similares a las que propone la licenciatura.

Esto se ajusta las disposiciones del “Reglamento para la prestación del servicio social en la Universidad Pedagógica Nacional” vigente. Donde se señala, que el servicio social será de carácter obligatorio, aunque no tendrá ningún valor curricular. Su operación se ajustará a los lineamientos contenidos en el reglamento vigente respectivo.

Entre los objetivos generales que tiene el servicio social encontramos:

- I. Desarrollar en el prestador una conciencia de solidaridad y compromiso con la sociedad a la que pertenece.
- II. Realizar por parte del prestador un acto de reciprocidad para con la sociedad al extender los beneficios de la ciencia y tecnología al campo educativo y cultural.
- III. Afirmar y completar la formación académica del prestador y contribuir a su capacitación profesional²⁹

4.5. Sistema de Créditos

El sistema de créditos permite que dentro de ciertos límites y siguiendo criterios preestablecidos, el alumno seleccione los cursos optativos que constituirán parte del currículo, deberá acreditar cinco cursos durante su tránsito en esta licenciatura. Igualmente facilita el reconocimiento y acreditación de los cursos realizados cuando el estudiante decide hacer cambio de carrera, abandono temporal de estudios o cambio de institución; siempre que sea compatible con la normatividad institucional establecida. Para el

²⁹ UPN, Reglamento para la prestación del Servicio Social en la UPN, 1998 p. 25

funcionamiento del sistema de créditos se requiere de una infraestructura de apoyo para el estudiante.

El establecimiento del sistema de créditos tiene como base las recomendaciones vigentes para el sistema de educación superior: “Un programa de licenciatura tiene 300 y 450 créditos”³⁰

El número total de créditos que un estudiante debe completar para graduarse no es indiscriminado, está repartido proporcionalmente entre las áreas donde es más importante la formación de los estudiantes: cultura general y especialización formal.

Un mayor número de cursos básicos cubiertos, indicará el despliegue de una cultura general más sólida; más créditos en cursos profesionales generales revelará mayor amplitud en la formación profesional; mayor acento en cursos electivos podría significar una mayor profundización en el campo de la especialidad. Por tanto es necesario lograr un equilibrio que garantice una formación sólida y al mismo tiempo polivalente.

El máximo de la carga académica que un estudiante puede llevar en cualquier semestre es de seis cursos, el mínimo es de cuatro. Se considera que una carga normal para un estudiante dedicado de tiempo completo es de 5 cursos por semestre. En términos de la carga crediticia, se consideran 37 asignaturas que comprenderán 358 créditos. Se estima que el tiempo para cursar esta licenciatura es de 3 a 8 años, considerando las circunstancias propias de los estudiantes y de las Unidades.

4.6. Mapa curricular

Retomando los elementos ya expuestos, a continuación se presenta el mapa curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, anteponiendo una serie de notas importantes para la comprensión global y particular del mapa curricular:

- La licenciatura tiene un valor curricular de 358 créditos
- El Servicio Social se efectuará a partir del séptimo semestre
- Cada línea específica deberá considerar la realización de prácticas profesionales, a partir del sexto semestre, con una duración de 180 horas, distribuidas en tres semestres y con un valor total de 30 créditos.
- Los Seminarios de titulación I y II deberán cursarse obligatoriamente en todas las líneas.
- Las optativas pueden ser cursadas a lo largo de los semestres, de conformidad con la oferta de asignaturas que las Unidades ofrezcan.
- Las asignaturas que se ofrecen como seminario taller tienen un valor de 10 créditos y les corresponden 6 horas a la semana.
- Las asignaturas que se ofrecen como cursos tienen un valor de 8 créditos y les corresponden 4 horas a la semana

³⁰ Tomado de María dolores Sánchez soler. Op.- cit., p. 44

- Las asignaturas que se ofrecen en la modalidad de talleres tienen un valor de 6 créditos y les corresponden 5 horas a la semana.

MAPA CURRICULAR

| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS | | | | |
|----------|---|--|--|--|--|
| 1° | Elementos Básicos de investigación cuantitativa 10 cred. | Introducción a la epistemología 8 cred. | Problemas Sociales Contemporáneos. 8 cred. | Cultura e identidad 8 cred. | |
| 2° | Elementos Básicos de Investigación cualitativa 10 cred. | Desarrollo regional y michohistoria 10 cred. | Intervención Educativa 10 cred. | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 cred. | OPTATIVA |
| 3° | Diagnóstico Socioeducativo 10 cred. | Teoría educativa 8 cred. | Desarrollo infantil 8 cred. | ❖ Líneas específicas | OPTATIVA |
| 4° | Diseño curricular 8 cred. | Evaluación Educativa 10 cred. | Desarrollo del adolescente y del adulto 8 cred. | ❖ Línea Específica | OPTATIVA |
| 5° | Administración y gestión Educativa 8 cred. | Asesoría y trabajo con grupos 10 cred. | Línea específica | ❖ Línea Específica | OPTATIVA |
| 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 cred. | Creación de ambientes de aprendizaje 10 cred. | Línea Específica | ❖ Línea Específica | OPTATIVA |
| 7° | ❖ Seminario de Titulación I 10 cred. | ❖ Línea Específica | ❖ Línea Específica | ❖ Línea Específica | P R A C T P R O F E S I O N A L E S |
| 8° | ❖ Seminario de Titulación II 10 cred. | ❖ Línea Específica | ❖ Línea Específica | ❖ Línea Específica | |

S
E
S
R
O
V
C
I
I
C
A
I
L
O

■ ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

■ ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

■ ÁREA DE LÍNEAS ESPECÍFICAS

□ MATERIAS OPTATIVAS

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN

En este programa se entiende la evaluación como un proceso de obtención de información pertinente, válida y confiable, sobre el valor cuantitativo y cualitativo de los procesos y resultados de la educación, para orientar la toma de decisiones y con base en ella proponer mejoras al proceso.

La evaluación se considera como un sistema integral, cuyas dimensiones son:

- las competencias profesionales en el educando,
- el desempeño docente,
- el programa de licenciatura (operacionalización, desarrollo e impacto).

Por lo tanto constituye una tarea permanente que en las unidades deberá plantearse como una línea de investigación

La evaluación basada en competencias, entendidas como la combinación compleja de habilidades, conocimientos y actitudes, demanda la selección de métodos más directos y pertinentes para el desempeño evaluado.

La complejidad de los desempeños profesionales esperados y la magnitud de los problemas que se habrán de enfrentar y resolver; hace evidente la necesidad de establecer métodos y procedimientos de evaluación complejos que garanticen la adquisición de las competencias requeridas en la LIE.

Los métodos utilizados para reunir la evidencia pueden ser muy variados; pero debemos de estar conscientes de que se trata de coleccionar evidencia razonable, de la que se pueda inferir que el desempeño del estudiante es el esperado. Se considera que: “la evidencia más importante es la observación de las personas mientras trabajan y el análisis de lo que producen (...) podría incluir también evidencias complementarias como preguntas orales, pruebas escritas, muestras de trabajos anteriores, duplicados de informes presentados, programas de computación y evidencias de capacitación realizadas en otros lugares” (ibid pag. 160).

Así entendida la evaluación por competencias asume un papel más significativo convirtiéndose en una gran parte integral del proceso de aprendizaje, así como un medio para evaluarlo; se concentra en una diversidad de desempeños, considera la aplicación y síntesis del conocimiento.

Sin embargo, habrá circunstancias en que se evaluará el conocimiento por sí mismo sin relacionarse con un desempeño específico. De lo antes dicho, debe ser evidente el contraste entre la evaluación basada en competencias que evalúan el desempeño real de un individuo a partir de criterios establecidos, a la evaluación referida a normas que se encarga de comparar el desempeño de un individuo con el desempeño del grupo.

Resulta importante señalar las ventajas de la evaluación bajo este enfoque:

1. Los métodos corresponden con exactitud al desempeño que se ha evaluado
2. Se reconoce adecuadamente, tanto al producto como al proceso en el desempeño
3. el desempeño proporciona evidencia de conocimientos y actitudes; y
4. Se utilizan evaluaciones completas para cubrir elementos múltiples.

En la misma línea, puede señalarse que la evaluación de las competencias asume diversas características:

- Es integral, porque considera todos los tipos de saberes.
- Es permanente, porque es capaz de identificar los problemas y dificultades durante el proceso mismo del aprendizaje.
- Es participativa, porque integra todos los agentes educativos que en ella intervienen.
- Es dual, porque se dirige tanto al proceso como a los resultados, cuantitativa y cualitativa, individual y grupal.
- Es contextual, porque toma en cuenta el contexto en el que se despliega la competencia, de manera que, permite entender mejor los resultados y tomar mejores decisiones postevaluativas.

La evaluación del desempeño del docente se fundamenta en los rasgos del rol que el enfoque por competencias exige. El éxito del programa depende de los sujetos que lo aplican y de la constante discusión de los avances y mejoras susceptibles de incorporarse. Por lo tanto para la evaluación, se consideran los siguientes indicadores:

- Creación de ambientes de aprendizaje
- Selección de medios para el desarrollo de las actividades
- Acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes
- Participación en los cuerpos académicos
- Actualización y superación continua
- Disposición al diálogo
- Actitudes de responsabilidad, tolerancia y respeto a la diversidad
- Comprometido con el desarrollo y mejoramiento de la institución.
- Conocedor del contexto.
- Realización de actividades de investigación y difusión en su quehacer docente.

Para esta dimensión deberán considerarse las siguientes alternativas: la evaluación externa, la evaluación por las autoridades de la institución, la evaluación de pares, la evaluación por el estudiante y la autoevaluación.

Finalmente la evaluación del programa de la LIE, permitirá identificar fortalezas, problemáticas, documentar hechos, etc., asociados al proceso de operación de la licenciatura con la finalidad de diseñar estrategias para su mejoramiento.

Para la evaluación del programa es necesario la integración de una comisión de Evaluación y Seguimiento, en cada Unión UPN, integrado por directivos, autoridades, asesores y Estudiantes; que deberán tomar en cuenta tres etapas: la implementación, la ejecución y los resultados.

- Implementación. Los aspectos gruesos que se tomarían en cuenta son gestorías, sujetos intervinientes, recursos disponibles, infraestructura y apoyos administrativos.
- Ejecución, Propósitos, metodología, contenidos, recursos utilizados y prácticas profesionales.
- Resultados. Impacto de la licenciatura, seguimiento de egresados, eficiencia terminal y otros.

Para establecer las nuevas bases de la evaluación y seguimiento habrá que revisar o en su caso formular las normas, procedimientos y disposiciones para organizar y regular el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Igualmente, deberán establecerse reuniones periódicas de corte técnico-pedagógico, técnico-administrativo y técnico-legal para analizar y valorar debilidades y fortalezas del proceso de reordenamiento.

Es deseable elaborar formas de registro institucional del desarrollo y funcionamiento del nuevo programa de licenciatura, de carácter público, con el propósito de hacer corresponsables a los sujetos intervinientes. De la misma manera, implementar convenios de evaluación externa de la Licenciatura ante organismos especializados.

6. CONDICIONES ACADÉMICAS ADMINISTRATIVAS DE OPERACIÓN.

6.1 Modalidades

La UPN ha desarrollado planes de estudio en modalidades presenciales (escolarizada, semiescolarizada e intensiva) y no presenciales (abierta y a distancia); la LIE las retoma en el diseño curricular e inicialmente se oferta en modalidad presencial, opción escolarizada, tomando en cuenta las características de los estudiantes de nuevo ingreso.

Se considera necesario iniciar el programa en una opción escolarizada transitando paulatinamente hacia otras opciones y modalidades. Los estudiantes podrán pasar de una a otra, siempre y cuando sean alumnos regulares y lo soliciten por escrito ante la coordinación académica de la LIE.

Se reconoce la relevancia de la modalidad no presencial en sus dos opciones: abierta y a distancia, y se retoman en el diseño de una segunda etapa. La opción abierta implica un trabajo individual asesorado por el maestro, en el caso que no existe límite de tiempo para acreditar o concluir el curso. La opción a distancia, requerirá del uso de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, una relación mediada por el asesor y límites de tiempo establecidos por la institución para acreditar el curso.

Será necesario impulsar el uso de la tecnología y la combinación de modalidades, sin menoscabo de la calidad, tener presente que si la interacción es real, el aprendizaje es real, aunque el ambiente sea virtual. La enseñanza puede ser distinta, pero el aprendizaje es individual e intransferible dentro de un proceso social en que no existe división entre lo personal y lo social.

6.2 Organización Académica y Administrativa.

En virtud de que la Licenciatura en Intervención Educativa plantea un modelo curricular inédito en las Unidades UPN, su instrumentación y operación requerirá revisar las formas de organización académicas y administrativa bajo las que hasta ahora funcionan. Asimismo, será necesario rediseñar los procedimientos y manuales administrativos actuales, a fin de garantizar las condiciones óptimas para la operación del programa; se requerirá, además, elaborar programas (Software), tanto para control escolar como para los procesos de convalidación y revalidación, que permitan recuperar la flexibilidad y las diversas rutas curriculares que podrá elegir el estudiante en la licenciatura.

Es necesario que las Unidades UPN cuenten con la Comisión de Vinculación que tendrá las siguientes funciones:

- Establecer comunicación y convenios con otras instituciones públicas y privadas al igual que tradicionales y emergentes, en las cuales los estudiantes realicen las Prácticas Profesionales y el Servicio Social. Estos convenios pueden ser firmados en tres niveles: Ajusco-Gobierno estatales; Gobiernos estatales y empresas y/o instituciones empleadoras; Unidades y empresas y/o instituciones empleadoras.
- Constituir una bolsa de trabajo a través de acuerdos con instituciones y empresas que requiera los servicios de los futuros profesionales.
- Aplicar los Reglamentos de Prácticas profesionales y Servicio Social vigentes.

6.3 Convalidación y Revalidación

El tránsito de estudiantes en la LIE puede darse de la siguiente manera:

- De una a otra línea específica del propio programa
- Entre planes de estudios diferentes de la misma Universidad
- De una a otra Unidad UPN
- De otras LIES hacia la UPN

Este procedimiento se realizará de acuerdo a lo establecido por la Comisión Nacional de Convalidación y Revalidación. Analizará los contenidos de los recursos de otros programas de la misma Universidad y/o Instituciones de Educación Superior, susceptibles de convalidarse o revalidarse con la LIE, a fin de establecer los cursos que tendrían equivalencia y cuya acreditación permitirá incorporar apropiadamente a los alumnos a los semestres correspondientes, sin alterar el proceso y la lógica de formación establecida.

Esta comisión determinará a cuáles cursos se les aplicará el tipo de acreditación cuantitativa o cualitativa. En la primera se considerará una escala de calificación numérica de acuerdo a la normatividad establecida; en la segunda, en aquellos donde se priorice el dominio y el desarrollo de habilidades y productos, se aplicará la escala de acreditación o no acreditación.

6.4 Cuerpos Académicos colegiados.

Considerando que el Proyecto Académico y el Plan Institucional de Desarrollo, proponen el trabajo colegiado, como condición prioritaria para el desarrollo académico de la universidad, la LIE retoma para su funcionamiento la organización académica con base en colegiados; dichos cuerpos académicos estarán vinculados a las funciones sustantivas de la Universidad y podrán articularse a las redes que existen en la UPN, para coordinarse con postgrado.

Los cuerpos colegiados son en esencia la reunión de profesores que se integran “para realizar y liderar un aprendizaje en equipo y cuyo fin es abordar, organizar y construir conocimiento mediante el diálogo de saberes y el trabajo transdisciplinario”³¹

6.5 Programa de Formación docente.

Con el fin de garantizar el funcionamiento de la Licenciatura en Intervención Educativa es necesario que los docentes participen en los programas de actualización; inicialmente se desarrollará el Programa de Formación Docente, enfocado hacia los siguientes temas:

- El modelo curricular
- El enfoque por competencias
- La creación de ambientes de aprendizaje
- La evaluación de las competencias
- Elaboración de materiales de estudio, etc.

Es necesario establecer mecanismos de formación permanente al interior de cada Unidad UPN; aprovechando los recursos de las nuevas tecnologías, algunos cursos pueden ofrecerse en línea o vía medios.

Para el desarrollo de las líneas Especificas de la LIE, es necesario el ofrecimiento de cursos que fortalezcan la formación disciplinar y metodológica de los profesores. Todos los cursos de actualización y capacitación tendrán valor crediticio, serán considerados para los programas de estímulo al desempeño docente.

6.6.-Tutoría

El docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje; la relación pedagógica que establece con el estudiante aún cuando vaya más allá del ámbito formativo del aula, se

³¹ María dolores Sánchez soler p. 25

descentralice, se vuelva compleja o varíen sus dimensiones como en la educación virtual, nada sustituye o equipara esa intervención pedagógica.³² El modelo requiere de una figura académica que guíe y oriente al estudiante en la selección de su programa de cursos, facilite su progreso y proporcione ayuda cuando sea necesaria, para desempeñar esta función, debe conocer la currícula y la trayectoria e intereses del estudiante.

El docente es corresponsable en el proceso de aprendizaje; la relación pedagógica que establece con el estudiante aún cuando vaya más allá del ámbito formativo del aula, se descentralice, se vuelva compleja o varíen sus dimensiones como en la educación virtual, nada sustituye o equipara esa intervención pedagógica.³³

El modelo requiere de una figura académica que guíe y oriente al estudiante en la selección de su programa de cursos, facilite su progresos y proporcione ayuda cuando sea necesaria, así, el docente para desempeñar esta función, deberá conocer la currícula y la trayectoria e intereses del estudiante.

Los alumnos podrán contar con los apoyos académicos y administrativos disponibles, en la construcción de las trayectorias. Entre estos apoyos se encuentra la asignación de un tutor, como un apoyo que “les permita apreciar, la riqueza de los recursos académicos de la institución y propiciar el trabajo comprometido del colectivo universitario. Basada en la guía-cooperación donde el tutor y el estudiante interactúan para lograr la creatividad, generar y recrear el conocimiento y estimular las potencialidades de los estudiantes en el proceso de formación universitaria”³⁴

Así el avance de los estudiantes dependerá de su compromiso con la carrera, en ese proceso se atraviesan situaciones adversas, por lo cual “El tutor deberá mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes mediante un esfuerzo permanente de comunicación, que le permita desarrollar las actitudes adecuadas para inspirar confianza y lograr la aceptación de los tutorados, manteniendo siempre el diálogo en sentido positivo y la mayor tolerancia hacia sus reacciones”³⁵

Retomando lo antes mencionado, el profesor tendrá un papel relevante para:

Guiar, motivar y reforzar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el proceso de acompañamiento evita el desánimo, la reprobación y la deserción.

Formalizar un compromiso con el alumno por medio de una alianza académico-estratégica de guía-cooperación para el logro de los objetivos educacionales, pues la claridad en las metas hace que los esfuerzos se catalicen y aprovechen mejor.

Enlazar la trayectoria educativa del (a) estudiante con la Institución; aprender es un proceso individual y social, la responsabilidad debe ser asumida también por la institución...

³² Universidad Autónoma de Cd. Juárez. 2000. 11

³³ Universidad Autónoma de Cd. Juárez 2000. 11

³⁴ UACJ. S/f.23

³⁵ ANUIES. Programas Institucionales de tutoría... p. 98

La función de asesoría permitirá definir los contenidos y experiencias que se consideren necesarios para que los estudiantes se inicien en el estudio de la disciplina, y tengan un “papel activo-estratégico y dirijan su acción a metas preestablecidas. Además, de un autocontrol para plantear, realizar y/o modificar el curso de las acciones en el proceso de aprendizaje”³⁶

6.7. Titulación

La titulación estará sujeta a las disposiciones contenidas en el reglamento vigente, en la materia. El diseño curricular considera que el proceso de titulación de los estudiantes sea impulsado desde los cursos de la línea específica, en estrecha relación con las prácticas profesionales y el servicio social; sin menoscabo de las otras modalidades y opciones, del tal manera que se asegure la eficiencia terminal.

Cada línea presentará sus programas: cursos, talleres o estrategias que recuperen las competencias logradas y permitan la obtención del título.

El servicio social será una condición necesaria para la obtención del grado y se sujetará al reglamento respectivo, salvo en los casos en que el mismo señala.

6.8 programa de Apoyo a Bibliotecas.

Para iniciar la Licenciatura en Intervención Educativa es necesario que las Unidades adquieran la bibliografía básica y específica para respaldar el desarrollo de los programas; Se iniciará un proceso gradual para que las bibliotecas, se constituyan en centros de información, acordes con las necesidades que plantea la LIE.

La información básica para los programas puede ofrecerse por vía electrónica, de tal forma que el estudiante pueda consultar e imprimir las secciones o capítulos correspondientes. Por tanto, será necesario que las bibliotecas cuenten con equipo suficiente y actualizado.

6.9. Programas de Atención al Alumno.

Como toda institución de educación superior la UPN tiene un compromiso prioritario con los alumnos a quienes atiende, por ello es necesario diseñar acciones para que desde su ingreso a la Institución le faciliten incorporarse con éxito a la Licenciatura:

- Curso de introducción
- Programa de Tutorías
- Programas deportivos y culturales que promuevan la integración
- Promoción de viajes de estudios de acuerdo a las necesidades académicas
- Programas de seguimiento de la opinión estudiantil: buzón, encuestas, entrevistas, etc.
- Apoyos en la organización y asistencia a foros internos y externos

³⁶ Ibidem

- Programas de intercambio
- Equipo de cómputo, con acceso a Internet
- Acceso a programas vía satélite, previamente programados.
- Programa de asesorías para las prácticas profesionales y el servicio social
- Estímulos y Becas
- Bolsa de trabajo
- Servicios médicos
- Guardería infantil

En la medida que el programa se fortalezca, será necesario gestionar nuevos espacios y servicios.

6.10 Condiciones de apertura.

Para que las Unidades UPN puedan ofertar la Licenciatura en Intervención Educativa, deberá cubrir con los siguientes requisitos:

- Elaboración del diagnóstico estatal
- Estudio de factibilidad.
- Diseño de materiales de acuerdo a las modalidades de operación.
- Material bibliográfico básico y complementario
- Desarrollo del Programa de Formación y Actualización Docente
- Convenios Interinstitucionales previos.

MAPA CURRICULAR

LÍNEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

| SEMESTRES | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS |
|-----------|----------------------------------|
|-----------|----------------------------------|

| | | | | | | |
|--------------------------------------|----|--|--|---|--|--|
| S E R V I C I O | 1° | Elementos básicos de Intervención Cuantitativa 10 | Introducción a la Epistemología 8 | Problemas Sociales Contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | OPTATIVA |
| | 2° | Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Microhistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | OPTATIVA |
| | 3° | Diagnóstico socioeducativo 8 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | Corrientes en Educación de las Personas Jóvenes y Adultos 8 | OPTATIVA |
| | 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 | Objeto de Estudio y Transformación de la EPJA 8 | OPTATIVA |
| | 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Procesos de enseñanza y Aprendizaje de las EPJA 8 | Investigación Acción 10 | OPTATIVA |
| | 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | Didáctica Grupal 6 | Ámbitos y Áreas de Intervención de la EPJA 6 | OPTATIVA |
| | 7° | Seminario de Titulación I 10 | Diseño de Proyectos de Intervención Socioeducativa 10 | Gestión de Proyectos Socioeducativos 8 | Administración de Proyectos socioeducativos 8 | P R A C T I C A S P R O F E S I O N A L E S |
| | 8° | Seminario de Titulación II 10 | Optativa: Área de Intervención 10 | Evaluación y Seguimiento de Proyectos Socioeducativos 10 | Optativa: Área de Intervención 10 | |

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

ÁREA DE LÍNEA ESPECÍFICA

**MAPA CURRICULAR
LÍNEA DE GESTIÓN EDUCATIVA**

| | |
|-----------------|---|
| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS |
|-----------------|---|

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| 1° | Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 | Introducción a la epistemología 8 | Problemas Soc. contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | |
| 2° | Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Michoahistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | |
| 3° | Diagnóstico socioeducativo 10 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | Enfoques y Dimensiones de la Gestión Educativa 8 | |
| 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 10 | Teoría de la organización 8 | |
| 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Desarrollo organizacional 8 | Política educativa y marcos normativos 8 | |
| 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | Enfoques de la Calidad 8 | Diagnóstico Institucional 10 | |
| S S E O R C V I A C L I O | 7° | Seminario de Titulación I 10 | Diseño de proyectos Educativos Ins. 10 | Análisis institucional 8 | Comportamiento organizacional y liderazgo 8 |
| | 8° | Seminario de Titulación II 10 | Organizaciones para el aprendizaje 10 | Elementos del diseño de políticas públicas 10 | Participación Socio-cultural 8 |

OPTATIVA

OPTATIVA

P
R
A
C
T
I
C
A
S
P
R
O
F
E
S
I
O
N
A
L
E
S

**MAPA CURRICULAR
LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL**

| | |
|-----------------|---|
| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS |
|-----------------|---|

| | | | | | |
|-----------|---|--|--|---|-------------------------|
| 1° | Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 | Introducción a la epistemología 8 | Problemas Soc. contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | OPTATIVA |
| 2° | Elementos Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Michohistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | OPTATIVA |
| 3° | Diagnóstico socioeducativo 10 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | El campo de la educación inicial 8 | OPTATIVA |
| 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 | Los procesos evolutivos del desarrollo integral en la primera infancia 8 | OPTATIVA |
| 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Desarrollo de la inteligencia en la primera infancia 8 | El desarrollo físico motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana 10 | OPTATIVA |
| 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | El lenguaje en la primera infancia 10 | El desarrollo social en la edad temprana 8 | OPTATIVA |
| 7° | Seminario de Titulación I 10 | El conocimiento de sí mismo y la formación de la personalidad 8 | Las actividades directrices del desarrollo en la infancia temprana 10 | Familia y comunidad como agentes educativos 8 | PRACTICAS PROFESIONALES |
| 8° | Seminario de Titulación II 10 | Currículum y organización de la educación inicial formal 10 | Currículum y organización de la educación no formal 10 | La programación curricular y la didáctica de la educación inicial 10 | |

S
S
E
O
R
C
I
V
I
A
C
L
I
O

MAPA CURRICULAR

LÍNEA DE EDUCACIÓN DE INTERCULTURALIDAD

| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS | | | |
|----------|----------------------------------|--|--|--|
|----------|----------------------------------|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|--|
| S S E O R C I V I A C L I O | 1° | Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 | Introducción a la epistemología 8 | Problemas Soc. contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | OPTATIVA |
| | 2° | Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Michoahistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | OPTATIVA |
| | 3° | Diagnóstico socioeducativo 10 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | Sociedad Educación e Interculturalidad 8 | OPTATIVA |
| | 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 | Estado y Sociedad Pluricultural 8 | OPTATIVA |
| | 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Cultura, Lenguas e Identidades 8 | Interculturalidad, Educación y comunicación 10 | OPTATIVA |
| | 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | Fundamentos de la Animación 10 | Proyectos de Intervención 10 | OPTATIVA |
| | 7° | Seminario de Titulación I 10 | Educación en los Derechos Humanos Individuales y Colectivos 10 | Proyectos de animación Sociocultural 10 | Evaluación de proyectos | P R A C T I C A S P R O F E S I O N A L |
| | 8° | Seminario de Titulación II 10 | Educación para la Convivencia y la paz 10 | Género e interculturalidad 8 | Etica y diversidad 10 | |

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

**MAPA CURRICULAR
LÍNEA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

| | |
|-----------------|---|
| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS |
|-----------------|---|

| | | | | | |
|-----------|---|--|---|---|----------|
| 1° | Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 | Introducción a la epistemología 8 | Problemas Soc. contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | OPTATIVA |
| 2° | Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Michohistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | OPTATIVA |
| 3° | Diagnóstico socioeducativo 10 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | Necesidades Educativas Específicas: Principios y Fundamentos 8 | OPTATIVA |
| 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 | Aprendizaje y desarrollo de personas con NEE Asociadas al Ambiente 8 | OPTATIVA |
| 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Aprendizaje y Desarrollo de Personas con NEE Asociadas la Discapacidad 8 | Evaluación de Personas con NEE 10 | OPTATIVA |
| 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | Adaptaciones Curriculares 10 | Intervención Escolar 10 | OPTATIVA |
| 7° | Seminario de Titulación I 10 | La Familia ante las NEE 8 | Hacia la Intervención familiar 10 | Proyectos laborales y las NEE 8 | |
| 8° | Seminario de Titulación II 10 | Proyectos Laborales y sus adaptaciones 10 | Hacia la Intervención en la comunidad 8 | Intervención en la Comunidad 10 | |

PRACTICAS PROFESIONALES

SERVICIO

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

MAPA CURRICULAR LÍNEA DE EDUCACIÓN EDUCACIONAL

| SEMESTRE | CAMPOS DE SABERES Y COMPETENCIAS | | | |
|----------|----------------------------------|--|--|--|
|----------|----------------------------------|--|--|--|

| | | | | | | |
|--|-----------|---|--|--|---|----------|
| S S E O R C V I A C L I O | 1° | Elementos básicos de Investigación Cuantitativa 10 | Introducción a la epistemología 8 | Problemas Soc. contemporáneos 8 | Cultura e Identidad 8 | OPTATIVA |
| | 2° | Elementos básicos de Investigación Cualitativa 10 | Desarrollo Regional y Michohistoria 10 | Intervención educativa 10 | Políticas Públicas y Sistemas Educ. Contemporáneos 8 | OPTATIVA |
| | 3° | Diagnóstico socioeducativo 10 | Teoría Educativa 8 | Desarrollo Infantil 8 | Introducción al campo de la Orientación Educativa 10 | OPTATIVA |
| | 4° | Diseño Curricular 10 | Evaluación Educativa 10 | Desarrollo del Adolescente y el Adulto 8 | Modelos de orientación educacional 8 | OPTATIVA |
| | 5° | Administración y Gestión Educativa 8 | Asesoría y Trabajo con Grupos 10 | Desarrollo de habilidades de pensamiento 10 | El diagnóstico en el campo de la Orientación educacional 10 | OPTATIVA |
| | 6° | Planeación y Evaluación Institucional 10 | Creación de Ambientes de Aprendizaje 10 | Formación y desarrollo de la personalidad 8 | Técnicas e instrumentos diagnósticos para la evaluación psicopedagógica 10 | OPTATIVA |
| | 7° | Seminario de Titulación I 10 | Consultoría psicopedagógica 10 | Desarrollo psicosexual 8 | Diseño y evaluación de proyectos de orientación educacional 10 | |
| | 8° | Seminario de Titulación II 10 | Ámbitos instituciones y orientación educacional 8 | Motivación y Liderazgo 8 | Proyectos de vida 8 | |

**P
R
A
C
T
I
C
A
S
P
R
O
F
E
S
I
O
N
A
L**

ÁREA DE FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS SOCIALES

PERFILES DE EGRESO POR LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

El campo de la Educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), está constituido por un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática.

Competencias específicas

- Contar con una visión histórica del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en México, así como de las prácticas más significativas en este ámbito, con el objeto de analizar el presente y enriquecer el futuro.
- Realizar diagnósticos socioeducativos en diferentes niveles (estatal, regional, sectorial e institucional) desde diversos enfoques metodológicos y técnicos, a fin de que constituyan el punto de partida para la elaboración de proyectos alternativos e innovaciones que sean pertinentes, flexibles e integrales.
- Caracterizar a los sujetos y a los grupos que participan en los procesos socioeducativos, considerando su condición social, económica, étnica, ciclo de vida, género, entre otras, así como identificar sus necesidades de aprendizaje, para adecuar a éstas los contenidos de los programas y proyectos.
- Realizar investigaciones desde diferentes perspectivas – sistematización de experiencias, investigación participativa, investigación acción e investigación etnográfica – incorporando fuentes documentales y de campo, así como técnicas cualitativas y cuantitativas, con una actitud crítica y abierta, para resignificar la práctica y avanzar en la construcción del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas.
- Diseñar programas, proyectos y acciones socioeducativas sobre las diferentes áreas de intervención y ámbitos de influencia de la educación de las personas jóvenes y adultas, que respondan a sus necesidades de aprendizaje tomando en cuenta sus diversas características y contextos.
- Intervenir con una actitud mediadora en los procesos educativos con personas jóvenes y adultas para el desarrollo de diversas competencias útiles y pertinentes en sus contextos personal, familiar, laboral, comunitario y social.
- Facilitar la constitución, desarrollo y consolidación de grupos de aprendizaje y de trabajo, favoreciendo relaciones interpersonales que estimulen la comunicación, eleven y fortalezcan la autoestima de los sujetos que participan en los procesos educativos, así como su autonomía y liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Contar con una visión amplia e integral de los programas y proyectos que impulsan distintos organismos tanto gubernamentales como civiles en los ámbitos

de influencia y áreas de intervención en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en el México actual.

- Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje, la promoción y la difusión de propuestas socioeducativas, acordes con las características de los destinatarios y los objetivos de las mismas.
- Contar con los elementos básicos sociopolíticos, económicos y jurídicos que permitan gestionar proyectos educativos ante distintas instancias, tanto gubernamentales y civiles a nivel estatal, nacional e internacional.
- Coordinar y orientar la ejecución de los procesos administrativos implicados en los programas, proyectos y acciones socioeducativas, desde una perspectiva democrática y participativa que garantice la calidad de los mismos.
- Diseñar y aplicar indicadores y criterios de evaluación e impacto, acordes con los procesos educativos que se desarrollan con personas jóvenes y adultas en distintos contextos y realidades institucionales y sociales.
- Diseñar y aplicar estrategias de seguimiento al desarrollo de los proyectos, programas y acciones socioeducativas, favoreciendo que los sujetos participen y consoliden las acciones realizadas.

GESTIÓN EDUCATIVA

Impulsar procesos de gestión educativa en los ámbitos académicos, institucionales y sociales a partir del conocimiento teórico y metodológico de la gestión y la administración educativa, lo que permitirá, con actitud cooperativa, de tolerancia y respeto, orientar la toma de decisiones académicas, la solución de conflictos, desarrollar la capacidad de diálogo y negociación, y hacer propuestas de intervención que contribuyan a la consolidación y desarrollo de las instituciones.

Competencias específicas

- Organizar el trabajo académico estableciendo acuerdos y convenios en ámbitos diferenciados en atención a la diversidad.
- Construir y aplicar estrategias de gestión para el mejoramiento y transformación de procesos educativos en contextos diversos.
- Proponer alternativas a la agenda educativa mediante el análisis de las políticas públicas y el reconocimiento de escenarios y posibilidades de participación de los actores locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Organizar procesos grupales y ambientales de trabajo en equipo que impulsen el desarrollo de capacidades individuales y colectivas para mejorar y consolidar procesos institucionales.
- Construir y orientar procesos de interlocución con diferentes actores sociales para promover la formación de colectivos con el propósito de transformar la vida institucional.

EDUCACIÓN INICIAL

La línea de educación Inicial forma un profesional que conoce la importancia de la educación inicial y el proceso de desarrollo integral del niño de 0 a 4 años. Sus competencias profesionales le permiten diseñar y aplicar estrategias de intervención que favorecen el desarrollo del niño, atendiendo los factores individuales, familiares y sociales; y las instancias que influyen en este proceso.

PERFILES ESPECÍFICOS DE LA LÍNEA DE EDUCACIÓN INICIAL

- Identificar factores que influyen en el desarrollo del niño de 0 a 4 años mediante el conocimiento de este proceso, de sus pautas, crecientes y prácticas de crianza, de técnicas de atención básica y métodos de valoración, con la finalidad de que diseñe estrategias para brindar atención oportuna y pertinente mostrando una actitud de apertura a la diversidad.
- Brindar asesoría a instituciones y agentes educativos para que faciliten su intervención en los procesos de formación y desarrollo de los niños de 0 a 4 años, a partir del conocimiento y adaptación de modelos y metodologías de Educación Inicial nacional e internacional, de contexto de las instituciones y su legislación, del contexto social de los padres o tutores y las leyes y reglamentos vigentes de educación inicial, siendo tolerante, creativo, empático y con disposición al dialogo.
- A partir del estudio y análisis de las características, necesidades y contextos de los niños, agentes educativos y prácticas pedagógicas; diseña y evalúa proyectos, programas, estrategias y materiales didácticos mediante la utilización y adaptación de modelos de educación inicial desde una perspectiva crítica, innovadora y propositiva con la finalidad de resolver problemáticas pedagógicas que promuevan el desarrollo infantil.
- Crear e innovar ambientes de aprendizaje formal y no formal a través del diagnóstico, planeación, desarrollo y evaluación, considerando las características y necesidades de los niños de 0 a 4 años con la finalidad de potenciar su desarrollo, manteniendo una relación empática con éstos y con los agentes educativos.
- Gestionar procesos, servicios y apoyos en instituciones educativas, familias, comunidades y grupos a partir del análisis de los modelos de organización y administración, de la normatividad y legislación nacional, estatal y regional. Del diagnóstico de la realidad social y educativa así como de los campos de acción pertinentes; con la finalidad de difundir y fortalecer la Educación Inicial.

INTERCULTURALIDAD

El egresado de la Líneas de interculturalidad será capaz de reconocer la diversidad de sus diferentes manifestaciones y ámbitos, para diseñar e instrumentar proyectos de animación e intervención para contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Organizar los recursos del contexto, a través de la elaboración de inventarios y diagnósticos sociolingüísticos, con la intención de incorporar los elementos identificados a los procesos de aprendizaje en los que participa, con una actitud de tolerancia y respecto a las diversas formas de vida.
- Analizar los referentes y perspectivas teóricas acerca del análisis de la cultura, para el reconocimiento de aquellos elementos que conforman los grupos sociales, con una actitud indagadora hacia el grupo con el que trabaja.
- Analizar con una actitud crítica y reflexiva las diversas teorías y categorías que sirven para explicar y orientar la educación intercultural, con el propósito de explicar e intervenir en el contexto donde desarrolla su práctica profesional.
- Mantener una postura de respecto hacia los valores locales, con una formación ética para desarrollar actitudes abiertas y tolerantes hacia las diferentes formas de vida.
- Seleccionar y/o diseñar programas y modelos curriculares, a partir del conocimiento de programas de educación vigentes que permitan incorporar contenidos locales adecuados a las características y necesidades del grupo con el que trabaja, sustentados en una actitud crítica e innovadora.
- Favorecer en los sujetos la formación de valores como: tolerancia, respeto, cooperación, igualdad, equidad, reciprocidad, autoestima, empatía etc., con la intención de conformar comunidades democráticas en una actitud positiva, para la convivencia en la diferencia en un ambiente de comunicación y diálogo.
- Capaz de reconocer en los sujetos con los que trabaja los procesos de construcción identitarios, basado en referentes multidisciplinares, propiciando ambientes de empatía y respecto.
- Reconocer y respetar en el y en los otros los derechos humanos en un marco jurídico y ético con el fin de promover acciones tendientes a la sensibilización en este ámbito, manifestando disposición para el trabajo colegiado, la solidaridad respeto y tolerancia.
- Seleccionar y/o programas de educación vigentes en el ámbito de medio ambiente que permitan incorporar contenidos locales adecuados a las necesidades del grupo en el cual se trabaja sustentados en la actitud crítica e innovadora.

INCLUSIÓN SOCIAL

La línea de inclusión social tiene como propósito intervenir en la atención a las necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario, mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social, así como de enfoques y presupuestos teórico-metodológicos, con una actitud comprometida, innovadora y de reconocimiento y aceptación de la diversidad, para la transformación social y el desarrollo de la educación inclusiva.

Competencias específicas

- Identificar las necesidades educativas específicas a partir de la valoración de las personas y los ámbitos en que se desenvuelven, mediante su caracterización y el uso de herramientas de investigación social y evaluación psicopedagógica, con una actitud crítica de respeto y aceptación a la diversidad.
- Asesorar a personas, colectivos e instituciones en la atención a las necesidades educativas específicas, a partir de su caracterización, conocimiento y uso de teorías y estrategias de asesoría, con una visión prospectiva, participativa e innovadora, a fin de generar ambientes de aprendizaje y desarrollo para su atención.
- Diseñar, implementar y evaluar adaptaciones en los currículos escolares de Educación Básica, Media y Superior, así como a programas y proyectos de familia, laborales y comunitarios, mediante el conocimiento y utilización de herramientas conceptuales y metodológicas, para adecuar los procesos a las condiciones y necesidades de las personas y/o grupos con necesidades educativas específicas, con una visión integradora y una actitud comprensiva, crítica, de iniciativa y compromiso social.
- Promover la creatividad y autogestión en el diseño, operación y evaluación de proyectos escolares, de educación social y de vinculación interinstitucional, mediante el uso de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan ampliar y enriquecer las oportunidades de desarrollo y autonomía de las personas con necesidades educativas específicas, con una visión integradora y prospectiva de las condiciones socioculturales.
- Promover los procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, mediante el reconocimiento de sus estilos y ritmos de aprendizaje, así como el análisis y aplicación de propuestas educativas a partir de una crítica, comprensiva e innovadora, a fin de favorecer su integración social.
- Realizar trabajo en equipo para atender las necesidades educativas específicas de manera integral y con calidad a través del análisis y aplicación de diferentes perspectivas sobre el trabajo grupal y sus formas de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades para la interacción con actitud democráticas y de aceptación de la diversidad.
- Diseñar programas de autogestión y vinculación interinstitucional a partir del conocimiento de enfoques y técnicas de trabajo comunitario a fin de favorecer la participación de las personas con necesidades educativas específicas en las actividades económicas, culturales y sociales de su entorno.
- Apoyar el acceso, la atención y la integración al desarrollo social y cultural de las personas con necesidades educativas específicas, mediante el conocimiento y promoción del uso de nuevas tecnologías, que faciliten el acceso a la información, el desplazamiento y la comunicación de las personas con una actitud investigadora y creativa.

ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

El egresado de la línea será capaz de realizar diagnósticos; diseñar, implementar y evaluar proyectos, propuestas y programas de Orientación Educativa en sus modalidades individual, grupal, institucional e interinstitucional para intervenir mediante asesorías, tutorías y consultorías; en los problemas identificados en el desarrollo personal, laboral y profesional de estudiantes, padres de familia, docentes y trabajadores en los ámbitos educativo, profesional y laboral con una actitud de tolerancia, respeto, y una intención preactiva, preventiva y correctiva.

Competencias específicas

- Realizar diagnósticos psicosocioeducativos, de orientación vocacional y laboral que permitan detectar problemas escolares y de relaciones laborales para jerarquizarlas, con una actitud de tolerancia, respeto, responsabilidad y decisión.
- Diseñar proyectos de orientación educativa, dirigidos a alumnos, docentes, padres de familia, empleados y empleadores, en los ámbitos escolar, familiar, social y laboral con la finalidad de planificar planes, propuestas y proyectos de intervención pertinentes que contribuyan a solucionar problemáticas identificadas en el desarrollo personal, laboral y profesional (de los sujetos y las instituciones), con una actitud colaborativa, respetuosa y dinámica.
- Poner en práctica planes, programas, proyectos y propuestas participativas y comunitarias, con la finalidad de intervenir de manera sistematizada en aspectos de desarrollo personal, empresarial, en problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje y en integración a la escuela y hacia el trabajo con una actitud de respeto, de diálogo y colaboración.
- Evaluar el diseño e implementación de proyectos de carácter psicosocioeducativo y laboral en relación al proyecto curricular, la programación de la práctica educativa, el desarrollo real del currículo, la vinculación escuela sociedad, las políticas de capacitación para el trabajo en función de datos o informaciones, a partir de aplicar diversas estrategias y alternativas, con la finalidad de valorar las acciones que de su atención pudieran generarse para la toma de decisiones frente a problemas concretos o prácticas con una actitud de objetividad, juicio crítico, colaboración y apertura.
- Participar con docentes, alumnos, directivos, padres de familia, empleados y empleadores, a partir de generar programas y propuestas encaminadas a resolver los problemas de aprendizaje, didáctica, relaciones familiares, con la finalidad de propiciar autoaprendizajes, con ambientes participativos y promover actitudes de colaboración, respeto y tolerancia.
- Capacitar a docentes, padres de familia, empleados y empleadores, con relación a algunas problemáticas específicas, tales como: violencia intrafamiliar, desarrollo psicosexual, comunicación en el seno familiar a través de la realización de talleres con la finalidad de contribuir a la transformación de la calidad de vida y de la construcción de una nueva definición en el vínculo escuela-familia-sociedad con una actitud comprensiva, holística, de autoformación y búsqueda permanente.

- Gestionar la creación de espacios, proyectos, programas, convenios, supervisión y asesoría técnico pedagógica a instituciones educativas, sociales y asistenciales para la orientación educacional, con la finalidad de capacitar al personal para la atención de problemáticas específicas, con una actitud de apertura intercambio cooperativo interinstitucional para tratamiento de problemáticas específicas.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Virginia y Otros (2000). *Las tendencias en la educación superior: Política educativa y modelos curriculares*. UPN, Documento de trabajo.

ÁLVAREZ, L. *La Educación Basada en Competencias: implicaciones, retos y perspectivas*. Didac, No. 36.

ÁNGELES, Gutiérrez Ofelia (2001). *El profesional de la Educación: Elementos a considerar para su formación*. Notas para el Análisis. Documento de trabajo.

ANUIES (1998) *La educación superior del Siglo XXI*

ANUIES (2000) *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de l ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México.

BANCO MUNDIAL (1995) *La educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*.

BARNETT, Ronald (1994), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, Barcelona.

BELTRÁN, J., et. Al. (2000). *Intervención Psicopedagógica y Currículo Escolar*.

BID. (1997) *Estrategia de la Educación superior*

BOURDIEU, Pierre (1995) *La Distinción: Criterios y Bases sociales*. Taurus, Buenos Aires.

BROWN, A. Metz, K. y Campione, J. (2000) “La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: La influencia de Piaget y Vigotsky”, en: Tryphon, a. y Vonéche, J. (Comps) *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento* Paidós, México.

DÍAZ, Barriga Frida. (2000). “Formación docente y educación basada en competencias” en: *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento universitario No. 91. CESU-UNAM.

DIETERICH STEFFAN, Heinz (1995). "Globalización y educación en América Latina", en: UPN. *Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional*, México, D.F.

ERIKSON, Erick (1993). *Infancia y Sociedad*. Lumen-Hormé

FOUCAULT, Michel. (1986). *Vigilar y Castigar. Siglo XXI*, México.

GONCZI, Andrew. (1996). *Competency standards and vocational education and training*.

GUILLAUMÍN, Tostado Arturo (2000). Complejidad, transdisciplina y redes: hacia una construcción colectiva de una nueva Universidad CEIICH UNAM.

HAGER Paul y David Beckett (1995) *Bases Filosóficas del concepto integrado de competencias*.

HEARGREAVES Andy, (1999). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Morata, Madrid.

SÉLLER, Agnes. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.

LATAPÍ S, Pablo (1995). "La modernización educativa en el contexto neoliberal", en: UPN. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. Simposio internacional, México, D.F.

MAIER H. (1995) *Tres teorías del desarrollo: Erikson, Piaget y Sears*. Amorrourtu. Argentina.

MORENO Castañeda, Manuel (2000), *El diseño curricular en la nueva oferta educativa de la UPN*. Compugrama.

OCDE. (1997) *Las políticas nacionales de educación superior*. OCDE. México

PODER EJECUTIVO FEDERAL (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México, D.F.

RESÉNDIZ N. Daniel (2000) *Futuros de la educación superior en México. Siglo XXI*, México

RIERA Romani; Jordi (1998). *Concepto, formación y profesionalización: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. NAU libres, Valencia.

SÁNCHEZ Hernández, Simón y otros (2000). "Proceso de análisis de las prácticas de los profesionales de la educación y sus implicaciones curriculares y de gestión institucional en la UPN Ajusco", en *Documento de la Comisión para la evaluación y reordenamiento de la oferta de las licenciaturas en la UPN*

- SÁNCHEZ, Soler Ma. Dolores (1995). *Modelos académicos*, ANUIES, México.
- SOM, Saluda (s/f) *La capacitación basada en competencias en el Reino Unido*.
- SOTO, L. (1995). *Competencia y competitividad* (Inédito), pp. 12-15
- TOURAINÉ, Alain, (1994). *Crítica de la Modernidad*. FCE, Argentina.
- UNESCO, (1998) “Conferencia mundial sobre la Educación superior”, en: *La educación superior para el siglo XX*. Visión y acción. París.
- UNESCO. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Informe Delors.
- UNESCO. (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio*. París.
- Universidad Autónoma de Cd. Juárez. (2006). *Hacia un modelo educativo de formación integral UACJ—2006. Programas académicos de currículum flexible*. Versión preliminar. UACJ, Cd. Juárez.
- Universidad de Tolima. Colombia 1998, s/d.
- UPN (1993) *Proyecto Académico*. UPN, México.
- UPN(1998). *Reglamento para la prestación del Servicio social de la UPN*, UPN, México.
- VENTOSA, V. (1999). *Intervención socioeducativa*, CCS, Madrid
- WALTER, J.C. Towards (1996) *A contemporary philosophy of professional education en Educational Philosophy and Theory*, vol. 28(1) Special Issue: Vocational Education and training.

Pertinencia de la licenciatura en Intervención Educativa para el Estado de Hidalgo

2.4. PERTINENCIA DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ESTADO DE HIDALGO

2.4.1 CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DEL ÁREA DE INFLUENCIA

En lo económico puede establecerse que la población económicamente activa (PEA) del sector primario sigue siendo la más alta en el estado, ya que constituye el 37%; le sigue la del sector terciario con el 33.9% y el sector secundario con 25.2%. A esto agregamos que es en el campo donde se registran los salarios más bajos y que, en este sentido, INEGI registra que de la PEA en el Estado, el 16.96% no recibe ingreso, están empleados en la parcela o en talleres familiares, el 27.54% percibe menos de un salario mínimo y el 31.27%, de uno a dos salarios mínimos, y que estos tres rangos constituyen el 75.77% de la población considerada.

El producto interno bruto (PIB) de la entidad, alcanzó en 1999, los 20 389 824 millones de pesos, lo que representa el 1.47% del PIB nacional, éste por división de actividad económica, destaca la industria manufacturera, 5 351 807, en contraste con la minería 351 236, dicha situación se ha mantenido de 1993 a 1999.⁴⁰ Se prevé que en los próximos cinco años el producto se acreditará a una tasa de un 3.1% anual como promedio en la entidad.

El estado de Hidalgo en 1996, aportaba a la federación el 1.4 % del Producto Interno Bruto. (PIB), y actualmente contribuye con el 1.6%, ocupando el lugar 21 del país, siendo las principales ramas de actividad económica la producción de textiles, lácteos, tejidos de punto, automotriz, metal mecánica, confecciones y cemento.

En torno al PIB per cápita, la entidad se ubica en el vigésimo cuarto lugar de a República, únicamente supera a Tlaxcala y está por debajo del promedio nacional en 10 000 pesos a valores a de 1996.

2.4.2 COMUNICACIONES

El estado de Hidalgo está incorporado al sistema vial de a República, teniendo como carreteras principales la México-Laredo; México-Tuxpan; México-Querétaro, vía Huichapan y parte de la autopista Méxco-Querétaro, de las cuales las tres primeras pasan por la ciudad de Pachuca.

Para la comunicación aérea se cuenta con los aeródromos de Actopan, Pachuca de Soto, Tenango de Doria, San Bartolomé Tututepec y Huejutla. Existen pistas más pequeñas destinadas a avionetas en Atlapexco, Huehuetla, Calnali, Huautla, Molango, Tulancingo de Bravo, Tizayuca y Zimapán.

Los municipios que cuentan con mejores medios de comunicación en el estado de Hidalgo son, Pachuca de Soto, Tulancingo de Bravo, Tula-Tepeji, Actopan e Ixmiquilpan comunicados con la capital del país por medio de autopistas, excepto Ixmiquilpan que pronto se integrará a esta red de carreteras.

⁴⁰ Estos datos y todos los aquí consignados fueron tomados del Anuario estadístico del Estado de Hidalgo 2001. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

2.4.3 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

En torno a los aspectos demográficos, las cifras preliminares del XII Censo general de Población y Vivienda 2000, estiman en 2 235 591 habitantes la población del Estado de Hidalgo, lo que constituye el 2.3% del total del país y sitúa a la entidad en el decimoctavo lugar nacional por su participación relativa según su población, de las características demográficas, se observa un declive en las tasas de crecimiento y es conveniente mencionar que en los últimos cinco años el crecimiento medio anual estatal es de 1.3, es inclusive inferior a la media nacional y representa un crecimiento poblacional moderado comparativamente con el resto del país.

Existe una tendencia poblacional en la entidad, presenta una dinámica tendente a asentarse en centros urbanos, como lo muestra su crecimiento de 28.5% con respecto a 1950, aún el 52% radica en zonas rurales y el 48% restante en centros urbanos, es decir, la población continúa siendo mayoritariamente rural. En contraste con esta situación sólo 26.7% de la población nacional reside en el campo. La distribución actual de la población urbana y rural de la entidad es la más equilibrada del país.

Esta población se encuentra distribuida en 84 municipios con 4,463 localidades. De estas últimas, 2% cuentan con 2,500 o más habitantes concentrando el 47.5% de la población estatal. En contraste, existen 3,722 localidades menores de 500 habitantes y su población equivale al 22.3% de la población total, el promedio en la densidad poblacional es del orden de 101 habitantes por km², cifra considerablemente superior al valor nacional de 42 habitantes por km². El 83 % de las localidades del estado son rurales y con menos de 500 habitantes.

La mayor población se asienta en Pachuca de Soto, Huejutla, Tulancingo de Bravo, Tula, Ixmiquilpan, Tepeji del Río y Tepeapulco, y los más grandes en extensión territorial son Zimapán, Meztlán, ubicado en la Sierra, Cardonal, que se localizan en el corazón del valle del Mezquital, e Ixmiquilpan.

En este lustro la población aumentó anualmente en 20 personas por cada 1000 habitantes. La tasa de crecimiento promedio anual de 1995 a 2000 fue de 2%, de mantenerse constante ese ritmo de crecimiento la entidad duplicará su población dentro de 35 años aproximadamente, con relación a la tasa de crecimiento por municipio, las más altas se registran en Mineral de la Reforma (5.7%) y Tizayuca (4.7%), le siguen Tetepango (4.5), Santiago Tulantepec de Lugo Guerrero (4.2) y Tolcayuca (4%). Hay 10 municipios en los que la población decrece y como consecuencia muestran tasas de crecimiento negativas en el periodo 1990-1995, entre ellos ocupan los primeros lugares Eloxochitlán (3.3), Omitlán de Juárez (1.7) y Juárez Hidalgo (1.2).

La población en el estado de Hidalgo el 40.7%, se concentra en 11 municipios, siendo Pachuca y Tulancingo de Bravo los más poblados pues albergan a más de 330 mil habitantes y aproximadamente representan el 16% de la población estatal. Los municipios que les siguen en importancia y cuya población rebasa los 60,000 habitantes son Huejutla de Reyes (4.6), Tula de Allende (3.9), Ixmiquilpan (3.5) y Tepeji del Río (2.9).

2.4.4 SOBRE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO

El programa académico de Licenciatura que se propone tendrá como ámbito inmediato de influencia y acción al propio estado de Hidalgo, y particularmente a la Ciudad de Pachuca

de Soto y municipios aledaños (Mineral de la Reforma, Mineral del Monte, San Agustín Tlaxiaca, Zapotlán, Actopan, El Arenal, San Salvador, Tolcayuca, Tezontepec, Zempoala y Tulancingo), de ahí la importancia en el conocimiento de la integración de la totalidad del Sistema Hidalguense de Educación; ya que, dadas las características de este proyecto, será el propio sistema uno de los beneficiarios potenciales de los Licenciados en Intervención Educativa.

2.4.4.1 EDUCACIÓN BÁSICA Y NIVEL MEDIO SUPERIOR

La educación básica está compuesta por:

- Educación Preescolar con una matrícula de 84 145 niños, atendidos por 4373 docentes en 2835 escuelas en el estado, para el ciclo escolar 1999-2000, la primaria y la secundaria; en donde la educación obligatoria es de nueve años: seis de educación primaria y tres de secundaria.
- Educación primaria Atiende a 385,047 alumnos, con 15 199 profesores, distribuidos en 3214 escuelas en toda la entidad.
- Educación secundaria. Se imparte a 144168 alumnos, atendidos por 7322 docentes, en 968 escuelas.
- Educación Media Superior (Bachillerato y niveles equivalentes) atiende a una matrícula total de 67 715 alumnos inscritos, distribuidos en 201 instituciones educativas. Los programas que se ofrecen en este nivel pueden agruparse en tres categorías; a) el bachillerato general o propedéutico,; b) la educación profesional técnica del nivel medio superior,; y, c) el bachillerato tecnológico bivalente.

Dentro del área de influencia existen numerosas instituciones de educación media superior en las cuales impactaría la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa.

2.4.4.2 NIVEL SUPERIOR

El nivel superior, cuenta con 31 Instituciones de Educación Superior (IES) que operan en la entidad, las cuales se encuentran ubicadas en los catorce municipios, concentrados principalmente en la región del altiplano, así, de las catorce regiones programáticas, once cuentan con instituciones de educación superior.

Los municipios que cuentan con IES son: Pachuca de Soto, Tulancingo de Bravo, Tula-Tepeji, Francisco I. Madero, con sus Escuelas Normales, Tlahuelipan, con dos Campus: uno de la UAEH y otro de la Universidad Autónoma de Chapingo, Ixmiquilpan con la Universidad del Valle del Mezquital, Zacualtipan con la Universidad de la Sierra u Huejutla con la Universidad de la Huasteca.

En torno a este nivel educativo en el periodo comprendido de 1991 a 1999, se incrementó el número de programas educativos en un 82%, al pasar de 40 a 73, sobresaliendo el área de Ciencias Sociales y Administrativas con 15 nuevos programas, los de Educación con siete, los de ingeniería y Tecnología con seis.

La matrícula de ingreso a las IES, en los últimos siete años, pasó de 1700 alumnos a 6900, lo que representa un incremento mayor del 300%, cifra que demanda de profesionales preparados de forma disciplinar y pedagógicamente, a efecto de garantizar un proceso formativo con competencias.

De acuerdo con los datos del Programa Estatal Educativo para el Desarrollo de la Educación Superior en el estado de Hidalgo (PEIDES, 1999-2005), en los últimos veinte

años, la matrícula de la educación media superior se incrementó significativamente, por lo cual la absorción de matrícula en el nivel medio superior de los alumnos egresados de secundaria se subió en un 17%, pasando del 54% al 71%.

Debido a este incremento, se requiere que cada una de las instituciones de educación superior del Estado, identifique y defina las áreas prioritarias que deberá atender de acuerdo con la naturaleza, los objetivos institucionales, los de educación superior que imparte, la capacidad de las instalaciones de la institución y de su proyección hacia el Posgrado, como visión hacia el encargo social de la formación del profesional como un continuo.

En el estado de Hidalgo la oferta educativa se orienta principalmente a las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades las que en conjunto concentran el 57.35% de la matrícula del total del sistema, estas cifras son seguidas por el área de conocimiento de Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud y, finalmente Ciencias Agropecuarias.

De manera global, se puede observar una tendencia al incremento de matrícula en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas con un 49.5%, y en el área de Ingeniería y Tecnología con un 32.24%, le sigue el Área de Ciencias de la Salud con un 8.6%, y el Área de Educación y Humanidades con un 6.1% y finalmente el Área de Ciencias Agropecuarias con 1.05%.

Esta matrícula de estudiantes en los diferentes subniveles de la Educación Superior en el Estado reclaman una formación de la calidad de la educación acorde a de la sociedad contemporánea, y en congruencia con ello se requieren profesionales de la educación con un grupo de competencias que le garanticen un modo de actuación docente, en función de la formación integral de los egresados universitarios.

Finalmente, presentamos las instituciones que se encuentran en el área de influencia y particularmente aquellas que presentan programas relacionados con el rubro de educación.

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ÁREA DE INFLUENCIA (por municipio)⁴¹

| | |
|------------------------|---|
| Actopan | Unidad Interdisciplinaria regional, UAEH |
| Apan | Instituto Tecnológico de Apan |
| Mixquiahuala de Juarez | Instituto Tecnológico Superior del Occidente del Estado de Hidalgo |
| Pachuca de Soto | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Centro Hidalguense de Estudios Superiores Instituto Tecnológico de Pachuca Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Hidalgo Universidad Científica Latino Americana de Hidalgo Universidad la Salle Pachuca Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo Instituto Tecnológico Latinoamericano Centro Universitario Siglo XXI |

⁴¹ Dirección de Profesiones y de Regulación a Instituciones Particulares de Educación Superior. IHMSYS. 1999

| | |
|----------------------|--|
| Tizayuca | Unidad Interdisciplinaria Regional, UAEH |
| Tutancingo de Bravo | Centro Universitario del Oriente de Hidalgo Colegio Anahuac Instituto de Ciencias Agropecuarias, UAEH Instituto de Enseñanza Superior Alonso Cravioto Universidad Tecnológica de Tulancingo Universidad Tollancingo |
| San Agustín Tlaxiaca | Instituto de Ciencias de la Salud, UAEH |
| Zacualtipán | Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense |

De ellas las que ofrecen programas relacionados con el área de estudio de esta licenciatura son:

- Unidades UPN-Hidalgo.
- Licenciatura en Educación Plan '94,
- Licenciatura en Educación Primaria y/o Preescolar para el Medio Indígena
- Instituto Tecnológico Latinoamericano,
 - Licenciatura en educación
- Universidad la Salle
 - Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 - Licenciatura en Ciencias de la Educación

En relación a estos programas podemos señalar que la propuesta de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) que se presenta, no es ofrecida por ninguna institución del área de influencia, ya que fundamentalmente se atienden programas para formar docentes y/o profesionistas que impactan en la educación en general, no así en los seis campos específicos que se presentan en la LIE, en virtud de que en esta licenciatura diversifica el perfil profesional y amplía el campo laboral a rubros como programas de asistencia social (gubernamentales), ONG's, iniciativa privada.

Cabe destacar que la diferencia fundamental de la LIE respecto de otros programas, es a intención de formar Licenciados para intervenir en ámbitos psicopedagógicos y socioculturales, en razón al desarrollo de competencias profesionales específicas para cada campo de intervención (ver perfil del egresado y especificación del desarrollo de competencias profesionales).

Por otra parte, en la UPN-Hidalgo se cuenta con los recursos necesarios para operar a Licenciatura en Intervención Educativa en razón a:

2.4.4.3 Recursos Humanos.

El personal docente de la institución cuenta con el perfil profesiográfico, experiencia y condiciones laborales necesarios para el desarrollo de esta licenciatura como se ve en el cuadro siguiente:

BAZDRESCH Parada, Miguel. “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica”. 47-53. En *Educación, Revista de Educación*. N.E. 1, Abril/junio 1997, SEP-Gobierno de Jalisco, México.

Notas para fundamentar la intervención educativa crítica

Miguel Bazdresch Parada*

Los retos de la educación se han incrementado a la par del advenimiento de nuevas funciones asignadas a la educación. En siglos pasados, la educación no tenía el actual rol de contribuir a la modernización de la sociedad. Fue en el periodo conocido como la Ilustración cuando la educación adquirió un papel relacionado con la promoción de las libertades y la democracia y se asoció así al fin de la ignorancia y la miseria. Filósofos y gobernantes de esa época estaban convencidos de que la educación, en la medida de su expansión y mayor cobertura, produciría mejoría en todos los órdenes de la vida, tanto social como personal. Sin embargo, y de manera específica en América Latina, fueron las revoluciones sociales del siglo XX las que plantean el nuevo papel de la educación y la resignifican como una función del Estado moderno.

El punto principal de ese pensamiento ilustrado fue la creencia en el conocimiento, en el saber técnico y en el dominio de la ciencia moderna como elementos claves para construir pueblos ilustrados, mercados fuertes y estados de derecho y democráticos. Esos ideales, compartidos tanto por el estado liberal como por el estado socialista, replantearon los fines de la educación, ahora en el sentido de contribuir, genéricamente sea dicho, al desarrollo integral de países y pueblos.

En nuestro país, desde el proyecto apostólico y universalista de José Vaconcelos hasta el programa de modernización de 1992, el Estado mexicano ha tomado sobre sí la función educativa y la ha considerado una prioridad nacional; junto con la salud, la educación constituye el gran sistema con el cual se tendrán bases sociales sólidas para la identidad y el desarrollo nacional. El esfuerzo y el gasto estatal y social dedicado a la educación en los años del México moderno no se puede comparar con ningún otro rubro, ni siquiera con el de la infraestructura energética y de transporte y comunicaciones. Por eso, es de particular importancia revisar con atención los resultados de la educación: ¿contribuye la educación nacional a formar los ciudadanos conocedores, democráticos y eficientes por los ideales nacionales?

Cientos de respuestas a esta pregunta fundamental y otras semejantes se han suscitado durante los últimos 25 años. Diagnósticos para responder y propuestas para resolver deficiencias y carencias se han derivado de las diversas respuestas encontradas. En estos años, a diferencia de los anteriores, detrás del esfuerzo de diagnóstico y propuesta está el intento de alcanzar una cierta “calidad” en la educación una vez que, en los años anteriores, se alcanzaron metas razonables de cobertura.

Ya desde tiempo atrás, y con mayor intensidad en los años recientes, las respuestas para una mejor educación están asociadas en forma invariable a la mejor preparación de los maestros de la educación básica. De hecho, el gasto en el área de capacitación, actualización y mejoramiento del magisterio es uno de los rubros más importantes del gasto educativo, si no contamos el gasto en nómina.

* Profesor emérito del ITESO.

Esta percepción y la consecuente acción capacitadora se han perfeccionado. Se creó la Universidad Pedagógica Nacional y los estudios de la educación normal, principal formadora de maestros, se declararon de nivel licenciatura. Tales avances suscitaron la aparición de estudios de “posgrado”, principalmente de maestría en educación, dirigidos a capacitar maestros en servicio. Estos intentos, especialmente en los últimos diez años, han estado impregnados de una idea rectora fundamental: el maestro, si quiere responder a los fines nacionales de la educación, requiere cambiar sus prácticas en el salón de clase

Se trata fundamentalmente de una acción de maestros dirigida a modificar a otros maestros por la vía de la “intervención educativa”, la cual se entiende como “estrategias de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, identificación nacional y preparación para el desarrollo”. Así, la intervención no es sólo una propuesta: es casi un movimiento con múltiples propuestas, y se funda en una acción intencional de investigación que intenta abrir líneas de reflexión tendientes a incrementar el conocimiento del problema educativo: cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se educa y cuándo, qué sucede dentro del aula; y por tanto, qué modificaciones “debe” hacer el maestro en sus prácticas para mejorar la “calidad” de la educación.

En el presente artículo se hace una revisión sucinta de las aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa (ie), en especial las que explicitan una concepción de la “práctica”, pues además de estar en boga, parecen hacer una aportación cualitativa diferente. Posteriormente se ofrece una caracterización mas detallada de la IE basada en una de esas aproximaciones.

Aproximaciones a la práctica educativa

Carr¹, en una presentación sistemática de las relaciones entre teoría y práctica educativa, explora las aproximaciones a las prácticas docentes según se constituyen con diversos supuestos teóricos. En el libro que citamos plantea cuatro aproximaciones: el sentido común, la ciencia aplicada, la práctica y la crítica. Estas aproximaciones o formas de ver el hecho educativo se corresponden con cuatro maneras de hacer IE.

El sentido común

Las intervenciones fundadas en esta aproximación intentan fundar la teoría de la educación en los modos de comprensión de los docentes sobre la base del sentido común. La suposición básica es que la teoría de la educación puede articularse desde el interior de la práctica, misma que incorpora sus propios conceptos y creencias; la teoría identifica, comprueba los principios prácticos en los que se expresan esos conceptos y creencias. Los principios prácticos no son generalizaciones derivadas o comprobadas por la teoría. Son generalizaciones hechas mediante la observación y el análisis de la práctica y, a su vez, comprobadas en situaciones prácticas. Es el modo de proceder pragmatista.

En esta aproximación la práctica determina la validez de la teoría, en vez de que sea la teoría la que determine la validez de la práctica. El valor “educativo” de una acción no viene de una afirmación teórica, sino de la actividad empírica de aquellos docentes considerados “exitosos”. Por tanto, no importa saber qué constituye la práctica, sino actuar de acuerdo a las prácticas tradicionalmente consideradas “buenas”.

La ciencia aplicada

Esta aproximación es el caso opuesto a la anterior. Aquí, la teoría la educación debe conformarse con criterios producidos por la ciencia. Los fenómenos educativos pueden integrarse y estudiarse según los métodos científicos de investigación. Los criterios lógicos de una explicación científica procuran criterios que también deben ser alcanzados por la teoría educativa si ésta se precia de tal. La teoría educativa es una ciencia aplicada que emplea generalizaciones comprobadas empíricamente como base para resolver los problemas educativos y guiar la práctica de la educación.

Ahora bien, puesto que algunos de los más importantes problemas de la educación suponen juicios acerca de fines válidos (para quien los establece), la ciencia aplicada impone la necesidad de distinguir medios y fines y, paralelamente, distinguir hechos y valores. Así, los juicios de valor que implican establecer fines (desde alguien o algo) no pueden establecerse científicamente y no pueden constituir una legítima teoría de la educación. Sin embargo, la cuestión de los medios para alcanzar fines válidos son siempre cuestiones factuales y por tanto pueden establecerse objetivamente sobre la base de un saber científicamente sólido.

De este modo, tenemos en esta aproximación un punto de vista instrumental (tal medio para tal fin, puesto que el fin es indiscutible), y por tanto se interpreta la práctica educativa como una actividad esencialmente técnica destinada a llevar a efecto la consecución de fines educativos especificables.

La “buena” práctica no viene de la tradición determinada (principios prácticos de), sino por referencia a aquellos principios científicos por medio de los cuales pueden producirse de la manera más eficaz los resultados educativos deseables.

La práctica docente no tiene que ver con el sentido común de los docentes, pues se sustituye por el saber teórico de la ciencia. Se cambia la opinión personal por la evidencia, y la influencia subjetiva (de los valores subjetivos) por principios científico

La práctica

La teoría de la educación se considera en esta aproximación como una forma de investigación que parte de la práctica misma y aspira a mejorar la manera de tomar en la práctica, las decisiones educacionales o, más simplemente, las decisiones del docente.

Este enfoque se rehúsa a aceptar cualquier restricción del concepto “teoría” en las generalizaciones empíricas; por consecuencia, rehúsa cualquier asimilación de la esfera de lo práctico en la esfera de lo técnico. No acepta considerar al hecho educativo como un hecho técnico y por tanto constituido por una racionalidad instrumental. Se propone considerar la educación como una actividad práctica, es decir, reconocer a la educación como una forma de acción humana abierta, reflexiva, indeterminada y compleja que no puede regirse por principios teóricos o guiarse por reglas técnicas.

Los resultados de la aplicación de este enfoque no proporcionan un saber científico riguroso por medio del cual pueda regularse y controlarse la práctica. Sus resultados nos dejan ver un saber (siempre inseguro e incompleto) para hacer juicios sabios o prudentes acerca de lo que debería hacerse en alguna (cualquiera) determinada situación práctica.

La aspiración es alimentar la sabiduría práctica. El enfoque rehabilita el arte de la deliberación como base para hacer juicios educativos defendibles en cuanto al modo de intervenir en la compleja vida corriente de la escuela y del aula. Ofrece a los docentes

teorías interpretativas que describen su situación práctica para ayudarles a descubrir sus valores subyacentes y revelar las suposiciones tácitas, y anteriormente no reconocidas, inherentes a su labor.

La práctica se considera una actividad “fluida” en la cual se eligen medios y fines guiados por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo; criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es.

La teoría no pretende alentar la conformidad con una tradición determinada, sino alentar la conformidad con una disposición para hacer juicios profesionales, enriquecidos por principios educativos e informados por una comprensión autoconsciente del carácter moral del papel del educador. Se pretende lograr en los docentes una capacidad para ver más profundamente “bajo la superficie” de sus ideas y de sus prácticas. La teoría educativa constituida por la aplicación de este enfoque no es una ciencia aplicada, sino una “ciencia moral”.

La crítica

Ofrece un modo de construir una teoría educativa en la que se reconocen y observan los puntos de vista de la aproximación de la ciencia aplicada y de la práctica. Comparte la idea práctica de que la teoría debe arraigarse en creencias y en la comprensión de los docentes, pero no comparte que estas creencias y comprensiones no puedan determinarse y explicarse causalmente en términos objetivos.

Comparte la convicción de que debe haber factores causales, situaciones educativas, pero rehusa inferir de ello que la teoría educativa pueda producirse sin referencia a las interpretaciones y comprensiones de los docentes.

Acepta las creencias indiscutidas, las verdades evidentes en sí mismas y las comprensiones de sentido común de los docentes, con el objeto de mostrar cómo éstas pueden ser el resultado de ciertas condiciones causales antecedentes, ignoradas por los docentes; y no obstante, pueden operar para dificultar la prosecución racional de su labor educativa.

Se acepta que, cuanto más sepan los docentes de sus comprensiones y creencias, tanto más serán capaces de determinarlas de manera racional; pero no se acepta el determinismo: ‘puesto que la práctica está determinada, es inalterable’.

Se asume que únicamente ayudando a los docentes a ser más autoconscientes de los determinantes causales de sus creencias y prácticas, podrán llevar un auto-control racional. La aspiración es aumentar la autonomía racional de los docentes, pues se interpreta a la práctica educativa, no simplemente moral, sino como una práctica social históricamente determinada, culturalmente asentada y siempre vulnerable ideológicamente.

La práctica educativa se interpreta como problemática, realidad hermenéutica, sujeta a interpretación, significación y resignificación. No sólo en el sentido en que da origen a problemas prácticos a los cuales pueden aplicarse soluciones teóricas, sino en el sentido de que los objetivos a los cuales sirve, las relaciones sociales creadas y la forma de vida social a la cual contribuye a sustentar, pueden considerarse críticamente según ayudan u obstaculizan el progreso y el cambio educativos genuinos.

Desde este enfoque se trata de “educar” a los docentes mediante la promoción del autoconocimiento que los ilustra sobre sus creencias y comprensiones, y también los emancipa de aquellas irracionales, heredadas de las tradiciones, las costumbres y de la ideología. Para eso propone emplear el método crítico: autorreflexión crítica aprendida por los propios docentes con el objeto de explorar sus creencias y prácticas; y localizar la

racionalidad a la que responden, ya sea el contexto institucional y/o las formas de vida social.

Considerar la racionalidad de las prácticas en su contexto histórico, social y personal, es una manera de hacer resignificar los “entendimientos” y revisar su racionalidad; si se descubrieran distorsionados, pueden revisarse y/o abandonarse.

En la aproximación crítica, la relación entre teoría y práctica se entiende más allá de una operación de aplicar la teoría a la práctica y de derivar la teoría de la práctica. Al recobrar la autorreflexión como categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. De tal modo, la transición importante no es de teoría a práctica o al revés; es de irracional a racional, de ignorancia y hábito a reflexión y saber.

La intervención educativa, un marco crítico

A continuación se proponen² los elementos centrales de lo que pudiera ser una idea sustentada en la aproximación crítica a la práctica educativa.

Supuesto principal

La intervención educativa crítica supone que los actores no son espontáneamente capaces de una reflexión tal que se apropien por sí solos de la significación de su acción y de las dimensiones que produce esa acción. La IE supone “ayudar” al docente a “algo” que por sí solo no consigue fácilmente.

La IE no supone necesariamente un cambio o una transformación de las prácticas docentes, sino sólo la mayor conciencia acerca de la significación de la acción para los actores. Se trata no sólo de si se “sienten” educados (por ejemplo, los alumnos) o se sienten que educan (los docentes), sino de la comprensión de la acción educativa después de un análisis que los confronte respecto de la significación profunda de educar.

Aunque eventualmente tal mayor conciencia los lleve a un cambio, éste sale del ámbito propiamente de la IE y queda en la capacidad de los actores para resignificar.

Rasgos distintivos

El primer rasgo distintivo de la intervención es establecer o mantener un vínculo estrecho entre el grupo cuya acción se estudia y la misma acción educativa que realiza. La IE establece un vínculo entre el grupo escolar (o grupos escolares) y la acción educativa de la sociedad representada en ese grupo.

La IE, en segundo lugar, intenta extraer y elaborar el sentido de las prácticas; se trata de saber de qué manera contribuyen a modificar y por consiguiente a producir “esa situación” y no se trata de colocar a los actores frente a la situación. La IE no coloca a los actores “frente” a la situación educativa, pues se produciría un desfase: de actores pasarían a críticos; los deja “en situación” pues el interventor trata de extraer y elaborar el sentido de las prácticas (de los actores), y de qué modo éstas contribuyen a modificar y producir esa misma situación.

En tercer lugar, en la IE se espera que durante los intercambios entre el interventor y el grupo se susciten comportamientos que escapen parcialmente del control ideológico de los mismos, los cuales serán objeto de una reflexión ulterior por parte del mismo grupo. Por

tanto, la IE no es neutra pues en la interacción grupo-interventor habrá comportamientos que pueden escapar del control normativo a que está sujeto el grupo o la acción educativo-pedagógica.

Elementos constitutivos

Autoanálisis

La IE es un autoanálisis de los sectores educativos, pues el interventor no se limita a “estudiar” la situación del grupo o las respuestas del grupo a esa situación. Identificar y recuperar el sentido de las acciones y prácticas no es absolutamente separable de la conciencia del actor. No son lo mismo, pero la acción educativa del actor genera una cierta conciencia, en el actor mismo, de su acción. Ahí se presenta el autoanálisis, y el interventor pasa a ser un analista de ese autoanálisis.

De ahí que la IE no se pueda realizar si no hay una fuerte demanda de los actores, pues implica la participación de ellos. Sin demanda, la IE queda como un acto externo sin vinculación con el actor.

En la IE, de acuerdo con el supuesto central antes referido, se supone que ningún actor puede llegar del todo a ser un analista; todo actor es más o menos un ideólogo, es decir, se representa la situación en la cual está comprometido desde el punto de vista de sus intereses y sus intenciones. Por más lejos que quiera ir no puede llegar más allá de cierto punto, en donde entra el interventor en su “lado” de investigador.

Actitud activa

Por otra parte, en la IE al investigador no le basta con registrar respuestas u organizar discusiones de grupo, sino que interviene de manera activa y, en particular, elabora por sí solo hipótesis sobre la naturaleza de la acción educativa y sobre la naturaleza del vínculo que se crea entre esta acción y los fines sociales queridos para la educación. La IE pretende decir una hipótesis acerca de si se está educando o no, no sólo revisar procedimientos normativos.

La IE no termina con el autoanálisis de los actores. El interventor ha de plantear sus hipótesis a los actores y desde ahí comprometerse con el proceso. Se pone a prueba así no sólo la capacidad de análisis del interventor, sino la capacidad de provocar significación en los actores. La hipótesis del interventor para ser eficaz y aplicarse ha de apropiarse.

Resignificación

Sin embargo, esa apropiación no puede darse por la simple elocuencia del interventor, sino que supone en éste la ejecución de un proceso por el cual los actores, mediante las acciones que les propone el interventor, hacen suya la hipótesis. No se trata de formularla abiertamente, sino de hacer el proceso necesario para que se apropien de ella quienes por el autoanálisis quizá ya tienen sus propias hipótesis, aunque incompletas pues el actor no puede ver todo (cfr. supra). Presentar sus hipótesis acerca del autoanálisis de los actores y de los resultados de la acción educativa debe hacerse sobre la base de una conversión de los actores. Es decir, implica en los actores abandonar, al menos imaginariamente, su posición de actores y situarse como analistas de su misma acción. Y llevar el análisis más allá de la

conciencia de sus múltiples dimensiones hacia la significación más compleja que constituye a la acción educativa en cuanto tal. Es decir, se trata de confrontar análisis con el propósito fundamental de la educación y no con los propósitos de cada dimensión.

Verificación

El momento central de la intervención es cuando el investigador, después de haber elaborado el sentido central de una acción educativa, observa al actor modificando su comportamiento por el reanálisis de su acción a partir de la hipótesis introducida por el investigador. Se trata de llevar a la IE hasta las últimas consecuencias de un “metodo experimental que demuestra hipótesis y no sólo interpreta libremente las conductas observadas”.

A partir del momento en que el grupo se ha reapropiado de las hipótesis de su acción educativa puede (debe) utilizarlas para reinterpretar su historia como grupo, y en el transcurso de un período que puede ser muy largo, puede (debe) utilizarlas para analizar nuevas situaciones y nuevas iniciativas para explicar su propio comportamiento y el de sus colegas.

Riesgos

Desde otro ángulo, es necesario señalar que en la IE hay riesgos. Dos riesgos son: quedarse en la posición de “fuera” y por lo tanto nunca probar las hipótesis, y quedar atrapado por la ideología del grupo y verlo desde “dentro”, como un actor más. La IE puede prever estos riesgos. No es sencillo ofrecer una “receta” garantizada dados los múltiples determinantes que están presentes en una intervención particular. Sólo un principio: la IE debe tener siempre en cuenta el horizonte de la significación más alta, la intencionalidad educativa más profunda

Notas

1 Willfred Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes, Barcelona, 1990.

2 Los elementos que se anotan a continuación se deben a Alan Touraine, *Estudios Sociológicos*, revista del Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México, mayo-agosto 1986.

COLOM, Cañedas Antonio J. “Diferentes Modelos de Intervención Educativa”, 16-35. En: Pedagogía Social e Intervención Socioeducativa. Narcea. Madrid España.

2/AREA ASISTENCIAL Y COMPENSATORIO-SOCIAL

«ARTS CENTRES» (CENTROS CIVICOS)

Joan SALVA ROYUELA

Contextualización

La propuesta de centro cívico en la ciudad queda contextualizada como uno de los posibles campos de actuación de la Intervención Socioeducativa de la Pedagogía Social.

El centro cívico es una institución básica con fines socioculturales. Su concepción y funcionalidad parten de los siguientes puntos fundamentales :

1. La idea de la educación no formal, que se da al margen de todo convencionalismo y en función de una mayor eficacia o aprovechamiento de los recursos.
2. El interés en buscar unas buenas bases de convivencia y de civismo en la ciudad.
3. La educación permanente como posibilidad de aprender durante toda la vida.
4. La animación sociocultural como metodología y la participación ciudadana como meta para llegar a una nueva vida cultural en la ciudad.

La razón de ser del proyecto está en conseguir que haya cada vez menos ciudadanos fuera del ámbito de la cultura, fomentando su acceso, favoreciendo la participación, facilitando el encuentro y dando respuesta a las necesidades y propuestas de los ciudadanos.

El centro cívico será un lugar para la prestación de servicios y la posibilidad de participar en actividades que quieran desarrollar la vida social y cultural.⁴² De esta manera, proporcionaremos respuesta a las necesidades de:

1. Convivencia, encuentro y reunión de los ciudadanos fomentando a la vez el asociacionismo cívico.
2. Tiempo libre creativo, de desarrollo de la sensibilidad y la estética hacia las artes.
3. Aprendizaje, cultura y educación.
4. Las problemáticas sociales.

Un trabajo de culturalización de la comunidad no basta, sino que también se ha de aprender a vivir democráticamente. No podemos olvidar que vivir es convivir a pesar de que la violencia, la belicosidad y la agresividad se apoderen de nosotros. Como este riesgo va en

⁴² Además de la experiencia inglesa que presento, tienen lugar en nuestro país otras que es preciso nombrar. Entre ellas: las Universidades Populares bajo la dirección de la Federación Española de Universidades Populares, los centros cívicos del Ayuntamiento de Barcelona, las Casas de Cultura de Zaragoza, etc. Para más información ver entre otros: FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES (1984); DIRECCIO DE SEFVEIS DE CENTRES CIVICS (1984), Y VAZQUEZ (1984).

aumento, se hace necesaria una verdadera educación cívica en la formación del hombre de cara a la convivencia con los otros, en el sentido comunitario.

Los «Arts Centres» en Gran Bretaña

Su origen está en proporcionar respuesta al creciente interés hacia las artes y en la implicación de las distintas entidades en facilitar oportunidades para su acceso. En este sentido, la educación es considerada como un elemento que desarrollará y mejorará el conocimiento, la comprensión y la práctica de las artes.

Algunas consideraciones previas

La educación es entendida como tarea moral, cultural y que ha de responder al cambio social, es decir, ha de tener en cuenta la vida que el hombre actualmente lleva. Así, las artes son consideradas como productoras de comprensión y enriquecimiento de la experiencia, todos las han de aprender y disfrutar para poder llegar a una verdadera educación comunitaria.

«La idea y práctica de la educación comunitaria no es nueva. Un buen número de escuelas y colegios en todo el país están siguiendo tales principios, principalmente en Cambridgeshire y Leicestershire» (Calouste Gulbenkian Foundation, 1982, p. 128).

Entre los «Arts Centres» podemos encontrar considerables variaciones en cuanto a la organización, la financiación y la administración. A pesar de ello los beneficios son claros:

1. Tienen en cuenta la diversidad y complejidad de intereses. Igualmente que la experiencia de los ciudadanos como miembros de los diferentes grupos culturales, rompiendo las barreras institucionales y abriendo el centro como un recurso más a la comunidad.
2. Trabajo de interés común entre grupos y centro. Se promueve la utilización de los equipamientos para múltiples propósitos.
3. Los beneficios son mutuos, es decir, la comunidad se enriquece por las nuevas oportunidades que le son ofrecidas y además ayuda a activar y ampliar el trabajo en el centro. Las actividades artísticas permiten unir a la gente de la comunidad.

Se sugiere también proporcionar oportunidades educativas para todos los que quieran, donde las quieran e independientemente de la edad y la profesión.

A pesar de ello, y de que la oferta actual sea grande, existe una falta de coordinación.⁴³ También favoreciendo la igualdad de oportunidades y a causa del excedente de mano de obra, se facilitan licencias educativas pagadas como respuesta al paro y a la necesidad de adaptarse a las demandas de la actual economía cambiante del país.

Qué son los «Arts Centres»

⁴³ Los niveles de actuación son: Universidad y departamentos extramuros, colegios y residencias, politécnicos, centros o instituciones especializadas, clases nocturnas, perfeccionamiento en el lugar de trabajo, institutos de educación de adultos, asociaciones educativas de trabajadores, etc. Ver: ADKINS (1981).

Definirlos es muy difícil a causa de sus muchos tipos. Cubren una amplia variedad de intereses, facilitan la participación en las artes, permiten las iniciativas de los ciudadanos y responden a sus necesidades.

«generalmente hablando, deberían proporcionar una oportunidad para la participación en actividades artísticas, así como la posibilidad de presenciar actuaciones. Puede haber espacios o talleres para la práctica de ciertas actividades tales como la música, teatro, elaboración de películas, pintura, escultura, junto con un área para representaciones con espectadores. Dentro del esquema general hay muchas variaciones e incluso las variaciones proporcionan parte de la atracción del concepto, permitiendo que las iniciativas y necesidades locales sean satisfechas» (Northern Arts Centres, 1972, p. 2).

Las actividades no son fuertemente reguladas. Los horarios son muy flexibles. Un ambiente libre y agradable es condición indispensable. Responden a las cambiantes demandas de sus usuarios inmediatamente. Aparte del papel que juega el equipamiento, el objetivo primordial es que el centro sea para todos, para descubrir la creatividad como lugar vivo y estimulante en la vida de la comunidad.

«The London Association of Arts Centres» los define diciendo que tienen

«un programa que combina representación con talleres, un compromiso serio en más de una expresión artística y una política de trabajo con comunidades particulares» (The National Association of Arts Centres, 1985, p. 1).

El movimiento de «Arts Centres» ha crecido mucho, existe un gran número y van en aumento, ya que ocupan cualquier edificio apropiado. Su flexibilidad y habilidad para hacer coexistir las diferentes formas de arte en un mismo lugar ha hecho que la financiación por parte de la Administración no falte. Su informalidad en relación con los teatros, por ejemplo, ha hecho que los profesionales y aficionados trabajen conjuntamente a través de talleres y clases.

«Arte Centres» y educación

El «Arts Council of Great Britain» está promoviendo una colaboración más estrecha entre las artes y la educación en todos los niveles, a pesar de que a veces el aspecto educativo sea considerado una cuestión marginal.

«Al embarcarse en esta estrategia, el “Council” tuvo en mente que, además de hacer las actividades artísticas más accesibles en términos financieros y económicos, era importante conseguir derribar las barreras menos tangibles ante el arte creadas por factores tales como la clase social y la falta de oportunidades educativas. La educación tiene un importante papel que jugar en cuanto a asegurar que las manifestaciones artísticas puedan ser disfrutadas y de sobra comprendidas por un público más amplio» (Arts Council of Great Britain, 1984, p. 19).

Se da un interés de los asistentes en trabajar conjuntamente con los educadores. Igualmente se trabaja sobre la necesidad de desformalizar la educación de hacerla más apropiada y de

llegar a nuevos sectores de la sociedad. Todo ello, mediante un ambiente agradable de acogida, una libertad en el currículum y en las áreas de trabajo. Se busca la interrelación constante con la comunidad, por ejemplo, incorporando al programa educativo a los artistas y artesanos como educadores.⁴⁴

«El Directorio de “Arts Centres” 2(ACGB, 1981) da la relación de 174 “Arts Centres” en Inglaterra, Escocia y Gales. De éstos, aproximadamente el 75% se refiere a objetivos o a actividades educativas en sus bases y estatutos; aproximadamente un 15% no hace ninguna referencia a tales actividades y son obviamente centros de representaciones y actuaciones artísticas; cerca de un 10% son extensiones o están ubicados en instituciones educativas – universidades o colegios- y no sienten ninguna necesidad de señalar su papel educativo o quizás deliberadamente eviten tal papel para sus centros, para equilibrar la función primaria de la institución principal. Esto significa que no hay más de 100% “Arts centres” en el país con un programa educativo de una clase u otra, que van desde cursos o talleres hasta conferencias y debates e implicación con las escuelas locales. Esto no es para contradecir la extensa función educativa de cualquier centro bien organizado, sino para dar una indicación del número de centros que conscientemente organizan alguna oferta de educación formal» (Foster, p. 8).

Objetivos del currículum

A pesar de que hay flexibilidad en cuanto a ellos, generalmente están en las siguientes categorías:

1. Mediante conferencias y seminarios promover puestas en común informales sobre temas artísticos o relacionados con ellos.
2. Favorecer la oferta de elementos artísticos a otros centros y colegios en colaboración con las otras instituciones más formales. Este objetivo se desglosa en otros dos:
 - a) Influir en la experiencia artística del individuo.
 - b) estimular un cambio de actitudes hacia las artes a largo plazo.
3. facilitar una amplia variedad de experiencias a los individuos. Este se desglosa en tres:
 - a) Proporcionar una segunda oportunidad a los que no han estado bien atendidos por el sistema formal o no han optado por él.
 - b) Introducir a los nuevos en las experiencias y en la apreciación artística.
 - c) Llevar a cabo una función social con los jóvenes parados y las desventajas sociales.

En resumen, interesa que los ciudadanos se conviertan en más críticos y más interesados en la oferta de las artes que se les proporciona.

Equilibrio entre los programas artísticos y educativos

El movimiento de «Arts Centres» contribuye a romper las tradicionales barreras entre arte y educación. Intentar unir las artes y los artistas con el público y buscar un equilibrio entre los dos tipos de programas.

⁴⁴ Ver: BARBOUR, S. y MANTON, K. (1981).

El trabajar de manera conjunta todas las partes permite experimentar una gran variedad de actividades con la intención de familiarizar a los participantes con una amplia variedad de habilidades y enriquecer una actitud que permita a la imaginación expresarse.

La idea de relacionar la actividad artística con lo educativo que de por sí representa, lleva actualmente a una serie de discusiones sobre la naturaleza del arte y de la crítica, de su papel terapéutico y social, del desarrollo personal que comporta, etc.

Aunque se favorezca la apreciación artística hacia las diferentes artes y su práctica, los «Arts Centres» parece que tienen dos tipos de participantes: el que asiste a las clases y cursos, y el que asiste a las representaciones artísticas. Ello implica problemas de organización y funcionamiento en la dirección.

1. El «Arts Centre» como proveedor de Educación de Adultos. Las relaciones con los centros de Educación de adultos son evidentes. El «Arts Centre», además de organizar sus propios programas, dispone de equipamiento suficiente para los centros. De esta manera, la enseñanza tiene lugar en un ambiente artístico y profesional, los artistas pueden organizar talleres y demostraciones, y las actividades, tanto artísticas como educativas, pueden generar una importante motivación a posteriori. El trabajo conjunto conlleva las siguientes ventajas:
 - a) Los individuos se benefician de acontecimientos profesionales.
 - b) La oferta conjunta conlleva la prestación de la infraestructura del «Arts Centre» y viceversa.
 - c) Todo va en beneficio de la comunidad.
2. El «Arts Centre» como proveedor de arte. Las relaciones entre ellos y los centros de Educación de Adultos se reflejan en los siguientes hechos:
 - a) Los centros preparan conferencias en relación a las exposiciones y representaciones que se llevan a cabo en el «Arts Centre».
 - b) La oferta de cursos artísticos de los «Arts Centres» tiene su complemento en los programas de los centros.

Todo ello no significa que se lleve a cabo totalmente, ya que a veces se dan problemas de coordinación. Generalmente, los «Arts Centres» se lamentan del aspecto demasiado formal, de la utilización de metodologías tradicionales y de la falta de originalidad en la planificación de los centros.

Dirección, persona! y participante

1. Dirección. Las funciones del director son: la política educativa, la organización del programa, la contratación del personal y la responsabilidad en la calidad de la oferta. El director asume las responsabilidades pero delega la interpretación del programa en los responsables de cada departamento artístico en particular. En «Arts Centres» pequeños, el director asume también algunas formas de arte en particular llevando a cabo sus programas respectivos o también la Administración. El modelo de dirección que actualmente se está discutiendo consiste en una estructura por departamentos y en un responsable educativo de cara al director («education-officer»).

2. Personal. Este puede ser contratado, a tiempo completo o a tiempo parcial, estableciendo los sueldos los mismos «Arts Centres». Así, encontramos, con o sin titulación, especialistas en alguna habilidad en concreto o gran experiencia. Todo ello implica una gran variedad de personal y una gran flexibilidad en el trabajo. Igualmente se dan constantemente sesiones de trabajo y de diálogo de cara a la evaluación. También se convocan cursos de reciclaje y perfeccionamiento.

3. Participante. Generalmente se pueden clasificar de la siguiente manera:

- a) Niños en edad escolar y estudiantes. Este trabajo tiene efectos a corto plazo sobre el currículum escolar y a largo plazo sobre las actitudes hacia las artes.
- b) Grupos profesionales y principalmente maestros. De esta manera se puede influir sobre los modos de enseñar y sobre el futuro de las artes.
- c) Adultos en general, jóvenes y familias. Estos a veces asisten también a la vez a los centros de Educación de Adultos.

Variedad, análisis y valoración de los programas

Un estudio de los programas de algunos «Arts Centres» demuestra la siguiente variedad:

1. Cursos y talleres sobre actividades artísticas. Pueden ser intensivos, en residencia y organizados conjuntamente con otras entidades.
2. Talleres de teatro dirigidos profesionalmente dentro y fuera del centro.
3. Ofrecimiento de recursos, infraestructura y asesoramiento a colectivos.
4. Trabajo con niños y profesores en los colegios y en el centro.
5. Trabajo para los jóvenes en paro.
6. Conferencias, seminarios y debates en relación a las actividades.
7. Representaciones y exhibiciones profesionales.
8. formación de grupos que aconsejan sus propios programas.

En relación al análisis o balance de actividades puedo decir que depende más de la disponibilidad de equipamiento que del deseo de los organizadores. Algunas conclusiones son:

1. Hay algunas áreas que se trabajan con menos frecuencia que otras.
2. El tiempo se dedica casi exclusivamente a la práctica.
3. La publicidad es un factor a tener en cuenta.
4. Muchas actividades, pero no todas, incluyen los elementos de apreciación, estudio crítico y creatividad.
5. El equilibrio entre los programas no está del todo conseguido, Algunas causas pueden ser: la necesidad de personal cualificado, un equipo especializado, y el espacio.
6. En la demanda se tienen en cuenta las necesidades reales a la hora de responder.

Los «Arts Centres» son complejos centros culturales en la ciudad con la finalidad de hacer aumentar la calidad de vida mediante una oferta variada de actividades artísticas y culturales de carácter comunitario. Van aumentando constantemente aprovechando todos los edificios disponibles. La oferta va dirigida también fuera del centro y parece ser que se quejan de la escasa subvención.

«Los edificios que se autodenominan «Arts Centre» son la categoría de proyectos artísticos que experimentan un crecimiento más rápido en este país. Las autoridades planifican un «Arts Centre» ahora, no un teatro ni una sala de conciertos. Al menos un 75% de los estudiantes que asisten a los cursos de preparación en Administración de arte («Arts Administration») quiere trabajar en ellos. Las sociedades artísticas no profesionales logran fondos para ellos» (Stark, 1978, p-1).

La variedad es manifiesta y parece ser que seguirá dándose. Algunas características comunes son:

1. No demasiada flexibilidad en los edificios, difíciles de conseguir y de organizar.
2. Diferentes fuentes de subvención, la autoridad local tiene intereses cuantitativos y el «Arts Council» cualitativos.
3. Personal insuficiente, mal pagado y demasiado trabajo.
4. A veces el espacio es difícil de compaginar, el horario es conflictivo, y las demandas generan muchos gastos y pocos o ningún ingreso
5. Las subvenciones siempre se están retocando. Es necesaria una mayor implicación de las entidades subvencionadas.

De todas maneras, creo que es interesante presentar el modelo ideal de «Arts Centre» como lo hace Peter Stark (1978) cuando dice:

«Un “Arts Centre” que toma una orientación completamente local y busca trabajar con la gente de la localidad sobre cuestiones y con habilidades que la comunidad local decide. La motivación procede no sólo de un compromiso igualmente apasionado en ayudar a la gente de la localidad a desarrollar más su potencial creativo en los campos artísticos sino también en otras áreas de su vida política, social y personal. La ubicación del proyecto es crucial. Los criterios tradicionales de valoración de las artes son irrelevantes. La valoración debe basarse en el conocimiento de la comunidad al servicio de la cual existe el proyecto» (Stark, p. 2).

El movimiento está aumentando debido a la gran demanda de actividades de placer, de creatividad e informales por parte de la comunidad. Además, van completando instalaciones ya existentes usándolas conjuntamente con las autoridades educativas locales.

Relaciones con otros organismos

Las más directas son con las autoridades educativas locales («Local Education Authority», LEAs), las cuales ofrecen subvención para que los «Arts Centres» funcionen como extensión de sus servicios (centros de recursos para colegios y otros centros). A nivel regional se dan con las «Regional Arts Association» (RAAs) en la finalidad de proporcionar actividades de acceso a las artes. También cabe destacar la colaboración de los Departamentos universitarios en su tarea de extensión cultural («University Extra-Mural Departments »).

A nivel de Estado, aparte de con el «Department of Education and Science» (DES), las relaciones son con las instituciones siguientes:

1. «Arts Council of Great Britain». Es un organismo independiente que recibe subvención anual del gobierno central y que le hace actuar como el principal proveedor de las ayudas del gobierno a las artes. Algunos de sus objetivos son:

- a) Desarrollar y mejorar el conocimiento la comprensión y la práctica de las artes.
- b) Incrementar el acceso a las artes en Gran Bretaña.
- c) Asesorar y cooperar con otros organismos y entidades.

Parece ser que su labor no es del todo satisfactoria. Por ejemplo, se le propone que haga lo siguiente:

- a) Definir las ayudas más claramente y aclararse sobre en qué medida apoyará el trabajo educativo llevado a cabo por las asociaciones de arte y entidades educativas.
- b) Esforzarse más por identificar el papel que la Educación de Adultos puede jugar colaborando en hacer más accesibles las artes.
- d) Mantener un servicio de asesoramiento y de información de los proyectos que se llevan a cabo, y que pueda servir también de coordinador de las entidades de Educación de Adultos.

Son interesantes también las facilidades que los educadores pueden en él encontrar: becas, ayudas económicas para proyectos, documentación, materiales. Igualmente los «Arts Centres» encuentran: información sobre actividades y talleres artísticos profesionales asesoramiento sobre la preparación en experiencias...

El «Arts Council» clasifica a los «Arts Centres» siguiendo estos criterios:

- «a) Hay un programa y una política para más de una forma artística;
- b) Se usa más de un espacio para actividades artísticas;
- e) Hay una entrada profesional (artística o directiva);
- d) Hay un uso sustancial que no forma parte de la educación formal (o Educación de Adultos)» (Arts Council of Great Britain, abril, 1984, p. 1).

2. «National Association of Arts Centres» (NAAC). Representa a los «Arts Centres» y desea hacer miembro a cualquier entidad que tenga objetivos comunes. Se divide en asociaciones regionales (las RAAs antes mencionadas). Algunos de sus objetivos son:

- a) Promover, informar, asesorar y animar el desarrollo de «Arts Centres».
- b) Representar a los «Art Centres» miembros y entidades asociadas.
- e) Velar por un adecuado apoyo financiero, para que vaya aumentando y se llegue a todo el país.
- d) Apoyar el trabajo de las RAAs.

La NAAC pretende que se le reconozca como organización nacional en beneficio de los «Arts Centres». Trabaja también en el asesoramiento a sus miembros sobre cuestiones prácticas. Igualmente que, en colaboración con el «Arts Council» y las LEAs, crear un ambiente más favorable, de mejor comprensión de las necesidades y de aumentar las subvenciones para que los «Arts Centres» puedan funcionar mejor.

3. Otras instituciones.

a) Greater London Arts Association. Es una asociación que corresponde al área municipal del Greater London de Londres y depende del «The Regional Arts Association for Greater London».

b) Crafts Council. Es un organismo que se preocupa del fomento de las actividades artesanales y dispone de una serie de «Crafts Centres».

c) Advisory Council for Adult and Continuing Education (ACACE) y National Institute for Adult Education (NIAE). Se preocupan de la educación permanente y de los centros de Educación de Adultos.

El «Shepway Adult Education Centre/Art Centre» como modelo de actuación

- Situación: New Metropole, The Leas, Folkestone, Kent CT21 2 LS England.
- Director responsable: Conrad Wilson.
- Director artístico: John Eveleigh.
- Personal: cuatro personas a tiempo completo, tres a tiempo parcial y personal de seguridad.
- Miembros y socios: actualmente hay 479 socios. Los precios son diferentes: individualmente £ 3, familiar £ 5, entidades de fuera del condado £ 10,50 y del condado £ 15. Además se pueden dar 25 peniques voluntariamente para el mantenimiento de las colecciones.
- Participantes: principalmente de Kent, a pesar de que a las exposiciones suelen asistir de fuera del condado, además de turistas.
- Acceso al centro: está situado a 3/4 de milla del centro de la ciudad y a una milla de la estación central del tren. Además se dispone de cuatro paradas de autobús delante del centro.

A pesar de que haya ascensor en el centro (uno en la entrada y otro en el interior) no hay ninguna facilidad para los disminuidos físicos (en la entrada principal se pueden encontrar tres escalones).

- Servicios de «catering». Una cantina, abierta durante el curso para bebidas refrescantes y comida rápida, un restaurante y un bar.
- Ventas. Muestras seleccionadas de trabajos artísticos y artesanos, postales y publicaciones de otros centros.
- Información impresa. Un periódico y una revista mensual que informan de todos los acontecimientos, y que son enviados por correo a los suscriptores y amigos, a las escuelas y a la universidad de Kent. También disponen de carteles y catálogos correspondientes a las exposiciones y representaciones que tienen lugar.
- Bases y objetivos. Fue fundado en 1961 y está ubicado en la planta baja y en algunas habitaciones del antiguo hotel New Metropole (de estilo Eduardo). Hasta mayo de 1970 se financió independientemente y ahora forma parte del programa de Educación de Adultos del «Kent County Council's», proporcionando una importante oferta sobre arte y artesanía a los adultos y escuelas.

Durante el curso 1978 al centro asistieron 4.000 personas a tiempo parcial y 1.200 cada semana.

El «Arts Centre» es parte integral del «Shepway Adult Education Centre» y también recibe ayuda del «South East Arts» para actividades diferentes de los cursos de Educación de Adultos. Ultimamente se han llevado a cabo exposiciones y exhibiciones sobre iconografía, cerámica, escultura africana y joyería oriental.

El director responsable del centro de Educación de Adultos lo es también del «Arts Centre» y de sus programas. El informa al cuerpo de gobierno que pertenece como subcomité especial al comité de educación del «Kent County Council's». Asume también la función de director artístico del «Arts Centre» y recibe las ayudas. El resto del personal es contratado por el «Kent County Council's».

Las entradas durante el curso 1978-79 fueron de 18.000 libras, de las cuales 9.000 procedían de matrículas, suscripciones y ventas. El resto era la ayuda del «South East Arts». Además, el «Kent County Council's» contribuyó con 25.000 libras.

- Equipamiento. Son los siguientes:

a) Areas de exposición. La galería se ha convertido en espacio de exposición y se encuentra dividida en varias partes. Una de ellas es el espacio abierto al exterior y que sirve para conciertos y representaciones. Los organizadores de las exposiciones son John Eveleigh y Lois Reynolds. Una de las últimas ha sido sobre fotografía («Twe Cities, Two Towns» - photograph by Richard Waite). El panel de artes visuales invita a los artistas a exponer sus trabajos. El centro cubre los gastos y los promociona. Además se da libertad para el montaje al mismo artista. El centro también está preparado para la exposición de escultura, joyería y cerámica.

b) Areas de representación. Las representaciones se hacen en el teatro, en dos grandes salas que se disponen, en la galería y el restaurante. Todas permiten una gran flexibilidad. Existen también dos salas más, el Autumn Room y el estudio de pintura, que también pueden ser utilizadas. Todas las paredes están insonorizadas.

c) Teatro. Muy bien equipado técnicamente y en personal. Dispone de 300 asientos y también es utilizado para la danza.

d) Galería. También muy bien equipada técnicamente. Dispone de 240 asientos.

e) Restaurante. 240 plazas.

f) Cine. Es público y dispone de 190 asientos.

g) Talleres y estudios. Son espacios debidamente equipados y disponibles para una gran variedad de actividades artísticas (artesanía, música, danza, etc.).

h) Otros. Pianos grandes, proyectores de diapositivas, retroproyectores. televisión, videos, etc.

Perspectivas de futuro

Las recomendaciones que hacen los distintos autores⁴⁵ coinciden en las siguientes:

1. Han de establecerse más relaciones entre los «Arts Centres» y el mundo educativo en todos los niveles.

2. Es preciso clarificar las relaciones, las necesidades y el perfeccionamiento del profesorado.

⁴⁵ Más concretamente es interesante ver: PICK (1980).

3. También considerar los programas educativos y establecer una línea clara de responsabilidades. Cada programa debe revisar sus objetivos, su estrategia y la relación entre arte y educación que comporta de cara a un equilibrio.
4. El trabajo ha de ser más controlado y mejor planificado.
5. Es necesario un mayor trabajo conjunto entre los organismos subvencionadores para establecer responsabilidades en todos los niveles, para la valoración de programas, para las relaciones con otras entidades educativas, para el perfeccionamiento del profesorado, etc...

S. Barbour y K. Manton (1981), asumiendo el desarrollo conseguido por los «Arts Centres», predicen tres áreas de crecimiento de cara al futuro y en la necesidad de dar apoyo al desarrollo de las artes y la educación:

«La necesaria expansión de la educación artística generalmente debe ofrecer la oportunidad para que los centros hagan su contribución única, independiente y profesional. a todos los niveles, desde la escuela hasta la educación de adultos y la comunitaria; el creciente conocimiento y apreciación de las artes no occidentales influenciará la totalidad de nuestras actividades (no simplemente en el contexto de los programas de las minorías étnicas) y, en tercer lugar, la ciencia y la tecnología empezarán a formar parte del contenido de los programas de los “Arts Centres” así como informatizar su administración» (Barbour y Manton, p. 7).

«The Arts Council of Great Britain» (1979), intentando adaptar su política a las necesidades que van surgiendo, ha formulado una serie de principios a tener en cuenta de cara al futuro⁴⁶. Son los siguientes, entre otros:

- 1 Aumentar la calidad y la cantidad en la provisión de la oferta. También equiparar la oferta de las regiones con la de Londres.
2. Dirigir la atención a las zonas de población más concentrada del país.
3. No favorecer algunas formas artísticas en detrimento de otras, etc.

Para los próximos cinco años su programa dará prioridad al desarrollo de cinco áreas: arte, danza, teatro, música y educación. Ellas han sido las menos consideradas en los últimos años. Igualmente incrementará su financiación y su responsabilidad.

Ni sus actuales recursos, ni las prospecciones de la economía nacional, permiten en el futuro avanzar en todos los frentes.

El programa le costará al «Arts Council»⁴⁷ seis millones de libras esterlinas en sus momentos iniciales y espera que el gobierno facilite unas mayores ayudas además de las que se puedan conseguir por otros sitios.

Parten del supuesto de que para una revitalización de la actividad artística y sentar las bases para un nuevo crecimiento en respuesta a las iniciativas y necesidades, es preciso un trabajo conjunto de todos.

⁴⁶ Es el último informe general sobre actividades y gastos del que dispongo.

⁴⁷ Para más información sobre el desarrollo y la financiación del programa ver: ARTS COUNCIL OF GREAT BRITAIN (1984), pp. 1-15.

Proyecto de centro cívico⁴⁸

Hoy es necesario encontrar nuevas vías que permitan una mejor aproximación del ciudadano a la cultura y llegar a todos los sectores de la sociedad. La participación del ciudadano hay que favorecerla y, por tanto, es preciso:

1. Encontrar los medios de interesar y de hacerle participar.
2. Saber cómo puede ser aprovechada para desarrollarla en los dominios social y político en general.

Además, hemos de fomentar el asociacionismo cívico ofreciendo al ciudadano la infraestructura adecuada juntamente con nuevos campos de actuación de cara a un trabajo en común y a la toma de consciencia de la necesidad de un desarrollo cultural comunitario. En este sentido, en el centro cívico será lugar de encuentro y de convivencia para que todos los ciudadanos podamos conseguir mejorar la calidad de vida en la ciudad.

Razón de ser del proyecto

Se trata de conseguir que cada vez haya menos ciudadanos lejos del ámbito de la cultura fomentando su acceso, favoreciendo la participación a través de equipamientos adecuados y facilitando la acogida y las propuestas de todos.

No hemos de olvidar que el aumento demográfico no se ha visto acompañado de un aumento paralelo de equipamientos para el desarrollo cultural de nuestra comunidad. Es preciso también tener presente dar una nueva perspectiva a la rápida evolución que ha tenido y tiene la manera como se ocupa el tiempo libre o de ocio hoy en día.

A partir de un análisis de las necesidades prioritarias estimularemos al máximo la creatividad y responderemos a las demandas del ciudadano. Además, estaremos al servicio del movimiento asociativo para coordinarlos y difundir sus actividades. También serviremos de complemento de la formación de los escolares y jóvenes a través de una promoción cultural y recreativa.

Naturaleza del centro cívico

La finalidad es dar respuesta a las necesidades que tiene planteadas la comunidad.

1. Definición. Es un centro para la prestación de servicios públicos, posibilitando la participación en actividades que quieren desarrollar la vida social y cultural. Su objeto es transformar la ciudad en una comunidad de ciudadanos que se conozcan e interrelacionen

⁴⁸ Se trata de una programación o diseño práctico real de este tipo de Intervención Socioeducativa de la Pedagogía Social y más en concreto como manifestación de animación sociocultural en el campo de la Educación no formal de Adultos.

mediante su participación. De esta manera dar respuesta a las necesidades de convivencia y de:

- a) Encuentro y reunión (cafetería, exposiciones, actos, reuniones...)
- b) Información de todo lo que se realiza en el barrio y en la ciudad.
- c) Tiempo libre y creatividad (espectáculos, conciertos, teatro, música...).
- d) Aprendizaje y educación (cursos, biblioteca..).
- e) Creación y desarrollo de la sensibilidad y la estética (talleres).
- f) Respuesta a las problemáticas sociales (servicios sociales).

Se pretenderá la creación y potenciación cultural en contra del consumismo que difunden los medios de comunicación de masas. También en él, las entidades asociativas van a encontrar recursos además de oportunidades para motivar el propio asociacionismo cívico. El objetivo fundamental será favorecer la participación del ciudadano a través de sus equipamiento y a nivel de barrio. También el dar respuesta a lo que deseen ampliar sus conocimientos y contrastarlos críticamente en relación al desarrollo y a los cambios que actualmente se producen en la vida diaria. Algunas condiciones indispensables son: un ambiente agradable y libre, actividades no muy reguladas, horarios flexibles, abierto a todos, la creatividad como fin, motivador, etc.

2. Localización. A nivel de barrio y paralelamente a una descentralización de la gran ciudad en distritos. Así conseguiremos un acercamiento a un nuevo tipo de vida comunitaria. En sus inicios tiene que haber por lo menos uno por distrito, para después llegar a uno por barrio, conservando así la propia identidad y vida en cada uno de ellos. No hay que olvidar que la acción cultural es tarea de cualquier Ayuntamiento y por ello queda implicada en la elaboración de una auténtica alternativa cultural estimuladora de la participación, que demuestre su voluntad de dinamización cultural. A veces ocurre que ello no se tiene en cuenta y cuando sí se tiene, no se hace como corresponde.

3. Para quién. Abierto y al servicio de todos los ciudadanos, personalmente o en grupo, y a las entidades asociativas. Ha de facilitar la inserción de todos los que no han tenido acceso a la cultura. La Tercera Edad tiene que poder reunirse y sentirse partícipe. Los niños y los jóvenes han de poder participar igualmente. De esta manera proporcionaremos oportunidades a todos para aprender activamente cuanto necesiten para hacer frente a la vida de cada día según sus necesidades, libre y creativamente.

4. Funciones a cumplir. En el sentido de sensibilizar, motivar y promover la participación de la comunidad, son las que siguen:

- a) La prestación de servicios públicos de cara a una mejora de las condiciones sociales y culturales del ciudadano para un auténtico desarrollo comunitario.
- b) Mediante una oferta variada, desarrollar actividades, individualmente o en grupo, dirigidas a satisfacer las necesidades.
- c) La prestación de la infraestructura y de los recursos al movimiento asociativo para la realización de actividades, como lugar de encuentro y fomentar el propio asociacionismo.
- d) Ayudar a los ciudadanos a desarrollar su propio potencial creativo y de placer a través de todas las formas de expresión artística. Unir las clases o cursos propiamente dichos con las formas artísticas y la cultura en general, es decir, entre expresiones artísticas y su valor educativo (apreciación, crítica, etc.)

- e) Interrelacionarse con los otros recursos existentes en la comunidad.
- f) Recuperar el espacio público existente en la ciudad y ver sus posibilidades de utilización sociocultural.
- g) Elaborar proyectos sectoriales: niños, juventud, mujer, Tercera Edad, etc.

5. Características. El centro como recurso para la comunidad tendrá las siguientes:

- a) Ser lugar de encuentro y de reunión motivador para todos.
- b) Los servicios y actividades que se ofertarán serán continuos y diversos.
- e) Tendrán un carácter sociocultural y los programas estarán en relación a las necesidades.
- d) Un clima agradable y libre.
- e) Libertad de currículum.

6. Objetivos. Los que han de conseguir los programas, y siempre en la posibilidad de ampliarlos, son los siguientes:

- a) Promover la puesta en común y discusión sobre temática artística y cultural en general.
- b) Favorecer mediante la colaboración con instituciones más formales la oferta cultural a las escuelas, instituciones y universidades. Al mismo tiempo planificar conjuntamente.
- c) Mediante una oferta variada de actividades proporcionarlas a los que no han optado o no han sido bien atendidos por el sistema formal.
- d) Conseguir una función social en relación a las desigualdades y al paro.
- e) Desarrollar los poderes de la imaginación estimulando el deseo de creación artística a través de las experiencias, su apreciación y la participación.
- f) Incluir todas las actividades culturales de hoy y no sólo dar respuesta a la demanda tradicional.
- g) Promocionar al hombre posibilitando su progreso como persona y el de toda la comunidad mediante la cultura, es decir, desformalizarla haciéndola más apropiada y no sólo academicista.
- h) Impulsar el desarrollo técnico y científico que exige a la vez una adaptación profesional continua.
- i) Ofrecer un modelo para profundizar en la democracia.

A todo ello hay que añadir los objetivos por áreas de actuación. Estos consistirán en desarrollar los programas para cada una de las áreas donde pensemos trabajar.

7. Programación y temporalización de actividades. Las actividades a programar se sistematizarán de acuerdo a:

- a) La difusión y promoción cultural, es decir, la igualdad de oportunidades y un uso público y crítico de los bienes culturales.
- b) La educación permanente como alternativa a los programas oficiales formales, es decir, la captación para la participación crítica y creativa en toda manifestación cultural.
- c) La promoción de la creación cultural y de la actividad asociativa propiciando una actividad cultural estable.

En la programación también se plantearán dos objetivos a conseguir:

- a) La animación de los ciudadanos no motivados a la participación.
- b) La capacitación de los sí motivados a través de una oferta eficaz para participar.

La temporalización de la programación de actividades puede ser así: ocasionales (de un día, de fin de semana), semanales o quincenales, y continuas o diarias.

Servicios que proporcionará

Han de satisfacer las necesidades con soluciones reales. Podemos hacer dos grupos:

1. Permanentes:

- a) Generales: cafetería, lugar de encuentro o de reunión, información, salas para las entidades asociativas.
- b) Educativos: enseñanzas artísticas y educación permanente
- c) Guardería y parvulario.
- d) Diversión y esparcimiento para niños y jóvenes: clubs, agrupaciones, etc.
- e) Expresión dinámica, educación física y deportes.
- f) Dinámica educativa (escuelas -centro cívico-, profesores).
- g) Equipo técnico-pedagógico.
- h) Sanitarios.
- i) Gabinete psico-pedagógico.
- j) Planificación familiar.
- k) Biblioteca, fonoteca, ludoteca, hemeroteca y videoteca.
- l) Sociales. Quedarán concretizados así:
 - Infancia y juventud;
 - Tercera Edad (club de jubilados);
 - Promoción de la mujer;
 - Asesoría jurídica.

2. Periódicos:

- a) Cursos y seminarios.
- b) Talleres creativos: artes plásticas, manualidades, cine, fotografía, etc.
- c) Coloquios, debates, mesas redondas y conferencias.
- d) Exposiciones, proyecciones de cine, vídeo y audiovisuales.
- e) Espectáculos, representaciones teatrales, música y danza para grupos estables del centro y de profesionales.

Espacio

Se plantea una doble opción: recuperar espacios para reconvertirlos o crearlos. El equipamiento básico es el siguiente:

- 1. Lugar de encuentro (cafetería o sala).

2. Lugar de esparcimiento (club).
- 3 Salón de actos.
4. Espacio para formación, información y aprendizaje (aula, biblioteca, taller).

Los mínimos ideales de infraestructura igualmente son los siguientes:

1. Cafetería o sala de estar.
2. Salón de actos o de esparcimiento para representaciones con espectadores.
3. Espacio para exposiciones y para varios talleres.
4. Un par de salas polivalentes.
5. Biblioteca.
6. Administración.
7. Servicios sociales.

La estructura no será cerrada ya que tiene que poder ser cambiada en cualquier momento de acuerdo con las necesidades y demanda. También pueden establecerse otros servicios en función del espacio disponible.

Igualmente se nos plantea otra doble opción: la centralización de servicios o su descentralización en varios locales. Ello dependerá del presupuesto y de espacio disponible en su momento.

Organización interna

El personal del centro estará formado de la manera que sigue:

1. Un director responsable.
2. Un responsable educativo ante el director.
3. Un coordinador por cada servicio permanente y por cada taller.
4. Un equipo formado por un asistente social, un médico, un ayudante técnico sanitario, un abogado, un psicólogo, un pedagogo, varios profesores y educadores de calle.
5. Otro equipo formado por monitores, animadores y artistas.
6. Personal de secretaría, mantenimiento e información.

El director asumirá la responsabilidad, la organización del programa y servicios. Delegará en los coordinadores de servicio permanente y talleres, y en el responsable educativo. Además promocionará e iniciará las actividades y velará por la calidad general de las propuestas.

El equipo técnico-pedagógicos constituirá para la programación y su desarrollo didáctico. También llevará a cabo tareas como la orientación pedagógica, la discusión de objetivos y presupuestos, y el reciclaje del personal. En él estará representado todo el personal del centro.

El consejo será el órgano gestor del centro. En él estarán representados los usuarios, el movimiento asociativo, los órganos de financiación, el equipo técnico-pedagógico y el personal.

El centro contratará el personal según sus necesidades. De esta manera se presenta una gran variedad, es decir, algunos tendrán titulaciones y otros una bien conocida habilidad o experiencia.

Organización económica

Las fuentes de financiación pueden ser varias, y entre ellas las siguientes:

1. De la autoridad educativa local: Delegación del Ministerio de Educación, del Ministerio de Cultura o de sus consejerías autonómicas correspondientes.
2. De las autoridades locales directamente: Ayuntamiento y Gobierno Autónomo. “
3. De las cuotas, entradas y matrículas de los usuarios. Igualmente de las entidades que soliciten los locales.
4. De ayudas privadas.

Creo que lo mas factible es que depen del Ayuntamiento y que se cree un patronato que toda la red de centros cívicos de la ciudad.

Relaciones con otras instituciones

El centro cívico, a partir del municipio, servirá de aglutinante de las diferentes iniciativas u ofertas en la finalidad de evitar la dispersion. Es necesaria, para ello, una relación con todas las instituciones que fomenten actividades. Así, también, se podrán recibir más ayudas económicas y trabajar conjuntamente para una oferta de calidad que sirva para aumentar el nivel cultural y dinamizar la vida social en la ciudad.

Igualmente puede actuar como centro de recursos para colegios y otros centros en colaboración con las autoridades educativas locales. A partir de aquí se podría ofrecer un servicio de ayudas y asesoramiento para proyectos, documentación y materiales para los educadores.

Otra tarea a llevar a cabo sería la colaboración que se puede mantener entre el centro y los departamentos universitarios de cara a una verdadera extensión cultural.

Con todo ello lo que se pretende es que el centro cívico pueda mantener unos servicios de enlace, de coordinación, de asesoramiento y de información de los proyectos de educación permanente que se lleven a cabo en la ciudad.

Conclusiones

La actividad cultural y el desarrollo de la convivencia se tienen que estimular y coordinar a través de la participación de todos. Para ello hay que promover la acción cívica y la dinamización sociocultural. Las condiciones para conseguirlo son: creatividad e imaginación, comunicación, responsabilidad adaptación a la realidad, aceptación de la crítica y análisis, etc.

El centro cívico es aquí una alternativa para conseguirlos para utilizar el tiempo libre de manera creativa y para conseguir una ciudad más humana.

Los inconvenientes son muchos a causa de las numerosas deficiencias de la ciudad y de las escasas iniciativas socioeducativas que se proponen. Ante ello, es una necesidad plantear las posibilidades que se presentan y la mejor manera de intervenir. Algunas conclusiones a las cuales he llegado son las siguientes:

1. La creación y desarrollo de estructuras culturales estables, descentralizadas y de uso polivalente son una necesidad urgente. Propongo como modelo el centro cívico por estimar

que res ponderará a la realidad social y cultural del lugar donde esté situado. De esta manera, la democracia cultural, el aumento de la calidad de vida, y la convivencia, son objetivos básicos a conseguir.

2. Mediante la investigación y el análisis de las condiciones de vida, de la demanda y de las expectativas conoceremos previamente la situación. Ello es, además, una exigencia para el adecuado planteamiento del proyecto. De esta manera llegaremos a un proyecto global de educación permanente en función de las necesidades e intereses, abierto a todos y donde la promoción participativa sea un objetivo fundamental.

3. El diseño y la realización del proyecto ha de tener una participación activa de todos.

4. Un razonable y adecuado aprovechamiento del patrimonio histórico-artístico puede servir para nuestras finalidades.

5. Es urgente que en los presupuestos de inversión de los organismos públicos se dedique una parte a la creación de estructuras culturales estables y a programas de actuación. Igualmente que asuman la actividad cultural y el desarrollo de la convivencia como competencias.

6. Para conseguir un aprovechamiento óptimo de los recursos es una necesidad la coordinación de todas las entidades que actúan en el campo de la promoción sociocultural. También serán destinados más espacios y una nueva orientación para la programación de actividades socioculturales a las estructuras ya existentes (escuelas, casas de cultura, otros centros o equipamientos).

El proyecto de centro cívico como Intervención Socioeducativa de la Pedagogía Social evidencia un nuevo sentido profesional y requiere una nueva preparación para el pedagogo. Se le presentan unas nuevas perspectivas profesionales a causa del nuevo enfoque de sus funciones educativas y sociales en nuestros días. Por ello creo que es prioritario elaborar un nuevo plan de estudios para él en las facultades y que refleja la importancia de la Pedagogía Social hoy en día. Una nueva formación profesional y específica del pedagogo en ella es una necesidad urgente.

Referencias bibliográficas

ADKINS; G. (1981): The arts and adult education. Advisory Council for Adult and Continuing Education, Leicester.

ARTS COUNCIL OF GREAT BRITAIN (1979) Patronage and Responsibility. Thirty-fourth annual report and accounts 1978-79. Londres.

- (1984): The glory of the Gaden. The Development of the Arts in England. A strategy for a decade. Londres.

- (1984): Arts Centres in great Britain. Londres, abril.

BARBOUR, S. y MANTON, K. (1981): Directory of Arts Centres 2. John Offord y Arts Council of Great Britain, Londres.

CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION (1982): The arts in schools. Principles, practice and provision. Oyez, Londres.

DIRECCIO DE SERVEIS DE CENTER CIVICS (1984): Guía dels Centres Cívics. Ayuntamientos de Barcelona.

FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES (1984): «Naturaleza y papel de las UU. PP.», en Documentos, cuadernos de acción cultural, 2, Madrid, septiembre, pp. -16.

- FORSTER, W. (1983): *Arts Centre and Education*. Arts Council of Great Britain, Londres.
- NORTHERN ARTS CENTRES (1972): *Arts Centres for the north, a call for action*. Newcastle upon Tyne, julio.
- PICK, J. (1980): *The State and the Arts*, John Offord Publications Center for Arts, City University, Londres.
- STAR, P (1978): «What do we have in common? Where do we go from here?», en *Arts Centres News*, Londres, verano.
- THE NATIONAL ASSOCIATION OF ARTS CENTRES (1985): *Background to the National Association*. Darlington, enero.
- VÁZQUEZ, J. J. (1984) «Las Casas de Cultura: los límites de la actividad cultural», en *Documentos, cuadernos de acción cultural*, 2. Madrid, septiembre, pp. 24—31.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- ADKINS, G. (1981): *The arts and adult education*. Advisory Council for Adult and Continuing Education, Leicester.
- ARTS COUNCIL OF GREAT BRITAIN (1979): *Patronage and Responsibility*. Third-fourth annual report and accounts 1978-79. Londres.
- (1984): *Arts Centres in Great Britain*. Londres, abril.
 - (1984b): *The Glory of the garden: The Development of the Arts in England. A strategy for a decade*. Londres.
- BARBOUR, S. y MANTON, K. (1981): *Directory of Arts Centres 2*. John Offord y Arts Council of Great Britain, Londres.
- CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION (1982): *The arts in schools. Principles, practice and provision*. Oyez, Londres.
- DIRECCIO DE SERVEIS DE CENTRES CIVICS (1984): *Guía dels Centres Civics*. Ayuntamiento de Barcelona.
- FEDERACION ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES (1984): «Naturaleza y papel de las UU. PP.», en *Documentos, cuadernos de acción cultural*, 2, Madrid, septiembre, pp. 3–16.
- FOSTER, W. (1983): *Arts Centres and Education*. Arts Council of Great Britain, Londres.
- NORTHERN ARTS CENTRES (1972): *Arts Centre for the north, a call for action*. Newcastle upon Tyne, julio.
- PICK, J. (1980): *The State and the Arts*. John Offord Publications Centre for Arts, City University, Londres.
- STAR, P. (1978): «What do we have in common? Where do we go from here?», en *Arts Centres News*, Londres, verano.
- THE NATIONAL ASSOCIATION OF ARTS CENTRES (1985): *Background to the National Association*. Darlington, enero.
- VÁZQUEZ, J. J. (1984); «Las Casas de Cultura: los límites de la actividad cultural», en *Documentos, cuadernos de acción cultural*, 2, Madrid, septiembre, pp. 24-31.
- WILLITS, S. (1982): *Arts and social function. Three projects*. Latimer New Dimensions, Londres.

INTERVENCION EN LA TERCERA EDAD

Consideraciones previas

Las estadísticas demográficas están poniendo de manifiesto que los estratos correspondientes al grupo de individuos de sesenta y más años ha aumentado de manera extraordinaria, alcanzando un elevado porcentaje sobre el total de la población. Este importante crecimiento hay que atribuirlo a dos causas: de una parte, los adelantos médicos han logrado que la esperanza de vida, como se deduce por la edad en el momento de la muerte, se haya acrecentado de manera patente y espectacular; y, de otra, el marcado descenso del índice de natalidad, cuyos efectos ya se aprecian en el decremento de matrícula en diversos períodos escolares, y que no parece vaya a detenerse en un futuro más o menos próximo.

Esas dos causas son, sin duda, el origen determinante de la densidad específica de la Tercera Edad y, consiguientemente, de la modificación de la pirámide de edad. Hoy por hoy, los de sesenta y más años alcanzan un volumen del 12 %, aproximadamente, del total, calculándose que en el próximo 2000 se cifren, más o menos, en el 25%.

No es de extrañar que un tal fenómeno, por lo imprevisto, haya cogido por sorpresa y causado efectos sociales inesperados. De manera especial, en las sociedades industrializadas, en las que se considera y precia la rentabilidad, el anciano, no sólo es considerado problema, sino también carga social, lo que en cualquier momento suscita varios tipos de consideración.

Antes de proseguir, y a modo de paréntesis, es conveniente abordar una cuestión de puro matiz. Cuando se consulta la bibliografía ad hoc se constata la presencia de una considerable utilización de términos diversos: envejecimiento, vejez, ancianidad, Tercera Edad (calificativo creado por Pierre Vilar en 1977 para soslayar la carga semántica que implica el vocablo «viejo»), etc., y últimamente, aparece el de Cuarta Edad destinado a la calificación concreta de un período, situado alrededor de los ochenta años, y con el que se intenta delimitar el estado de la persona condicionada por unas aptitudes claramente decadentes, de manera manifiesta e irreversible. Los distintos esfuerzos para intentar definir y delimitar los términos, ahora expuestos, no han calado aún de forma eficaz en los diversos autores, que los siguen utilizando indistintamente sino sinónimos, línea que igualmente se seguirá aquí.

Decía que la ancianidad ha derivado hacia la consideración de carga social, ante la que, de una u otra manera todos reaccionamos adoptando posturas concretas. Pero no sólo es eso, con ser muy grave, sino que, en cualquier caso, lo cierto e inevitable es que la senectud se ha convertido en un problema social, en sí y para sí. para cada uno de los que la viven o, mejor, la sienten, y, en cierto sentido, la sufren.

Ante tal cúmulo de datos, más bien evidencias empíricas, la Psicología, en general, ha intentado una aproximación al conocimiento y comprensión de este estrato de individuos, En un principio tal acercamiento se llevó a cabo de forma tímida y, últimamente, abierta y ampliamente. Los estudios sobre la ancianidad se inician con la obra de Quetelet Sur l'homme et le développement de ses facultés, de 1842, en la que impone las bases para su estudio, incluido el proceso de envejecimiento; aunque explícitamente más psicológica y

fundamental resulta ser la de Stanley Hall, considerado el primer psicogerontólogo, *Senescent, the last half of life*, de 1922.

Las investigaciones psicológicas que siguieron, utilizaron el método de corte transversal y con una instrumentación psicométrica, utilizando los instrumentos de que, por aquel entonces, disponían, las conclusiones a que llegaron los diversos estudios contribuyeron a forjar y, en parte, a confirmar el concepto popular sobre la involución del anciano, es decir, el «modelo deficitario» que, en otras palabras, significa que las facultades, de modo especial las calificadas como mentales, mantenían un cierto paralelismo con las cada vez más mermadas condiciones fisiológicas. En conclusión, se aceptaba, con carácter irreversible, la involución, se comprendía el camino hacia el fin. Sin embargo, todos los autores, en sus trabajos, predicaba cautela porque prudentemente eran conscientes de que no habían controlado todas las variables.

Hoy en día, gracias al concepto que sobre desarrollo emitió Havighurst (1948) y que culminará con la visión que sobre la ancianidad impulsa la corriente del *life-span*, recobra fuerza y se fundamenta científicamente y eficazmente la postura positiva que, al respecto, mantenía Stanley Hall.

Desde esa perspectiva, avalada por investigaciones recientes, el tema del envejecimiento, *aging*, y el de la vejez, *aged*, toma nuevo sentido, decaatándose, en general, el enfoque involucionista y, por tanto, el modelo deficitario.

En ningún momento, y desde este punto de vista, envejecimiento y vejez son contrarios a desarrollo. Son, por descontado, modos de vivir la realidad. El hombre, en cualquier edad y, por ende durante el envejecimiento y la senectud, es el producto de la interacción entre genética y el ambiente o, si se quiere, de las influencias normativas relacionadas con la edad, las influencias normativas relacionadas con los cambios históricos y las influencias no normativas, todas ellas en mutua interacción. Ello implica muchísimos aspectos de tipo fisiológico, psicológico y sociocultural, teniendo en cuenta, además, que el Concepto «edad» no es considerado en la actualidad variable ni independiente ni dependiente, sino un «índice» global del resultado de otras variables (Nesselroade y Baltes, 1979).

Estado de la cuestión

Repasando la literatura existente sobre el tema, se aprecia que tanto la Historia, como la Etnología, la Antropología, la producción literaria, el Arte, la Moral, la Legislación, la Filosofía, han contemplado, en el devenir histórico de los pueblos, el momento de la vejez (Birren, 1961; Simone de Beauvoir, 1983). Puede afirmarse que en todas esas ciencias y manifestaciones artísticas y culturales ha que dado patente la diversa fortuna que ha sufrido el grupo de individuos de este estadio de la vida humana. Puede admitirse, con pocas posibilidades de error, que no siempre, sino más bien casi siempre, han sido víctimas de un trato diferenciado de signo negativo. Las excepciones, los momentos en que tal hecho no ha seguido la tónica general. siendo, por tanto, objeto de consideración y respeto, se circunscriben a unas características concretas y definidas de índole social-cultural-económica.

Modificaciones

En la actualidad, si bien no se acepta el modelo deficitario, se comprueba que, durante el envejecimiento y la vejez, se produce una serie de modificaciones de carácter biológico y

psíquico, a las que hay que añadir otras que, posiblemente, sean causa de las anteriores: las de carácter social.

Muchos psicogerontólogos o, al menos, la mayoría de ellos (Kalish, 1975) defienden que los decrementos medidos en las investigaciones científicas influyen menos de lo que se cree en la conducta, actuación y satisfacción vital de la persona de edad proyecta. Insisten más en las interrelaciones humanas, en los roles de memoria, en el significado de los cambios de salud física, factores personalísticos, escolares, profesionales, culturales, etc.

Por otra parte, y desde un punto de vista evolutivo, se debe considerar el ciclo vital del individuo como un continuo proceso de asimilación y acomodación de adaptación, en definitiva, a cada una de las etapas en que su propia realidad se encuentra, siendo esta situación fuente y origen de problemas, porque exige al sujeto una acción personal de reajuste y de reorientación el abandono, en lo posible, de anteriores patterns de conducta a fin de alcanzar y desarrollar otros completamente nuevos, lo que, lógicamente, siempre conlleva una postura vivencial personal de desfase, de crisis, que conduce a una posición de conflicto, el cual, lograda la solución, sea ésta positiva o negativa, redundará en beneficio o perjuicio, respectivamente, de la propia personalidad (Havighurst, 1963). La vejez está en una de estas situaciones y, contrariamente a lo que pueda opinarse, no es la más importante de la vida del hombre.

Y es, precisamente en este estadio y durante el proceso que a él conduce cuando se producen las modificaciones ya citadas, amén de una serie de hechos que, de alguna manera, marcan a la persona, aumentando la sensación de crisis y de conflicto. Me refiero, por ejemplo, al climaterio y con lo que conlleva de relación, el período de jubilación, los cambios que han producido modificaciones de las estructuras familiares con la consiguiente reorganización, los nuevos status familiares, los reajustes en las interacciones sociales, etc.

Destino social

Y en este contexto, en la interacción personal con el ambiente social es en donde la ancianidad adquiere su verdadero sentido. La senectud es, en la actualidad, primero, un destino social y, segundo, una modificación funcional u orgánica, según el dictamen que insistentemente realiza Thomae (1969, 1970 y 1976).

No es de extrañar, por tanto, que, consciente de ello, la Psicología Social haya abordado esta problemática, analizando la situación y elaborando a la vez, una serie de teorías —las llamadas, por ejemplo, de la desvinculación de la actividad, subcultural de la continuidad de la personalidad, de la estatificación por la edad, de la ruptura social, entre otras —que perfilan, desde su propia y particular óptica, un acercamiento a la realidad del problema, proponiendo, en según qué ocasiones, la aplicación de unos procedimientos que, basados en sus presupuestos teóricos, procuren proporcionar satisfacción personal y colectiva a este grupo de edad.

Así, pues, resumiendo, se puede afirmar que el envejecimiento hasta la vejez es un proceso dinámico al que acompaña un entresijo complejo de cambios corporales de ajustes de funciones psicológicas y de redefiniciones de identidad social.

Por sí misma la edad cronológica tiene poco sentido, pero cambio, a nivel oficial y oficioso se utiliza indefectiblemente como indicador subjetivo, conveniente e inexorable, no sólo de los cambios fisiológicos y psicológicos, sino también como determinante inevitable de status social (Drevensted, 1976).

Neugarte y colaboradores (1977) utilizan el concepto de social clocks (esferas sociales) para describir señales externas de varias unidades del ciclo vital. Fundamentan este concepto en el hecho de que muchas personas, en un momento concreto de su vida, toman conciencia de que se encuentran en un punto de transición y que, precisamente por ello, siempre dependiente de su situación individual, afecta a su forma de ser personal y supone una modificación de la propia conducta en función de una aproximación a lo que se considera y ellos mismos consideran típico del caso.

Otros autores, como Rosow (1977) con anterioridad a los citados, prefirieron hablar de rites of passage (ritos de transición) que definen como unos mecanismos utilizados por la sociedad para marcar el movimiento, el paso de una fase del ciclo vital a la siguiente.

Estereotipos

En cierto modo, todos estos autores están planteando un modo de categorización social, una de cuyas formas es la construcción de estereotipos entendidos como imagen mental, por lo general muy simplificada, de alguna categoría de personas, institución o acontecimientos, que es compartida, en sus características esenciales, por un gran número de ellas (Tajfel, 1984). La tendencia a desarrollar estereotipos es, aparentemente, un aspecto común de la vida diaria. A menudo, ya se ha mencionado, se presentan como generalizaciones excesivamente simplificadas e incluso erróneas, pudiendo ir acompañadas de predisposiciones favorables o desfavorables, características propias de lo que se define como prejuicio. Sea como fuere, en cualquier caso los estereotipos son fuente e información, de formación de expectativas y también de protección contra posibles peligros de confusión, aceptando que, a veces, se derivan de un conocimiento limitado y no dejan espacio a la variación individual, con todo lo que encierra de consecuencias.

La función del estereotipo no se limita tan sólo al cumplimiento de las funciones señaladas en el párrafo anterior, sino que extiende su influencia sobre el propio individuo paciente de la estereotipación, el cual, por efecto de feed-back, ajusta parcialmente su propia conducta al tiempo que se apropia del estereotipo asignado. Eso ocurre principalmente en la vejez (Brewer; Dull y Lui, 1981). Ello es particularmente importante porque los estereotipos que afectan al proceso y al estado de la senectud, la mayoría de ellos, están saturados de carga negativa, que se intensifica de modo extraordinario cuando se analizan los prejuicios que, al respecto, la sociedad mantiene.

Los estudios psicométricos descartan el modelo deficitario e, incluso, como en el caso de la inteligencia, proponen una redefinición de las distintas aptitudes humanas, en función del ciclo vital en el que la persona se halla. Sin embargo, en el campo psicogeriatrico se acentúan las influencias de las presiones ejercidas por las interacciones sociales. De tal modo parece ser así, que, como se ha citado anteriormente, Thomae afirma con rotundidad que, ante todo, la ancianidad es un destino social. Es decir, desde esta nueva perspectiva, la sociedad quien crea este producto humano y lo clasifica en una categoría negativa, en un período de deterioro, de involución, de incapacidad y de inutilidad. Y este estado de opinión va calando en el sujeto social de forma que, cuando a cualquiera le llega la vez, le es difícil librarse del mismo, queda inmerso dentro de él, se acomoda y sufre, como consecuencia, un tipo de desaparición.

Actitudes sociales y educación

Si la sociedad, en general, no mantiene una categorización positiva de la ancianidad y del proceso que a ella conduce, cuando se programa una Intervención Psicoeducativa sobre la segunda, hay que analizar previamente la actitud o actitudes que aquélla mantiene respecto de ésta.

En general, cualquier acción educativa, si es iniciadora o de gran aplicación y, a la vez, renovadora, siempre origina el planteamiento de un dilema, cuya solución siempre es difícil: ¿por dónde se empieza, por el grupo, objeto de la acción o por la sociedad en la que aquél está inserto? En la práctica se soslaya el dilema concienciando a la sociedad y actuando sobre el grupo. Si se detiene en la discusión del dilema termina por no hacerse nada.

En el caso Concreto de la Intervención Psicoeducativa la ancianidad está implícita una acción profunda a nivel social. Hay que sensibilizar a la sociedad porque en ella se mantienen unos presupuestos filosóficos, base de las actitudes, que emanan del estado de opinión general.

H. R. Moody (1976) escudriña cuáles puedan ser los presupuestos filosóficos. Propone cuatro modelos que representan otros tantos niveles de desarrollo y sensibilidad cultural y que pueden traer como primera consecuencia, el establecimiento de unas bases de partida para la intervención. Los modelos que él propone son los siguientes: rechazo, servicios sociales, participación y actualización.

Modelo «rechazo»

El modelo «rechazo» es el resultado de las múltiples actitudes negativas que prevalecen en la sociedad respecto a la senectud en general. La ancianidad es contemplada y juzgada como la antítesis de los valores sociales prevalentes (productividad, rentabilidad, utilidad, dinamismo, etc.). Más aún, el viejo es un ser en decadencia y, sobre manera, un recordatorio viviente de la muerte, su fin inmediato. Dichas actitudes generan unos procesos intrapsíquicos de represión y denegación que, a su vez, se proyectan y traducen en la creación de instituciones sociales y el uso de los mecanismos pertinentes que propone la sociedad para descargarse de los problemas que aquéllos causan. Manifestaciones de este tipo de modelo serían los asilos, residencias, comunidades, centros de caridad o simple abandono. Ante este tipo de actitud social parece lógico que puede ser muy difícil incluso el mero hecho de plantearse la problemática educativa porque la educación está orientada hacia el futuro y el anciano, prácticamente, no dispone de él; esto se agrava si se apoya en la creencia de que el senecto es declive y merma en todas sus dimensiones humanas, es decir, aceptando, sin más, el modelo deficiente. Desde este punto de vista, pues, no hay ni tan siquiera posibilidad educativa ni, tan siquiera, repito, posibilidad de planteamiento del problema, la misión sería harto difícil aunque, en este caso concreto, aún valdría la pena intentarlo.

«Servicios sociales»

El segundo modelo, el denominado «servicios sociales», presenta otro nivel de actitudes. No se ha superado todavía el sentido deficitario otorgado a la ancianidad, contemplado en

el primer modelo, pero, por lo menos, no se da explícitamente manifestación de rechazo, al contrario, la sociedad, al parecer, está interesada por el bienestar del senecto. Sin embargo, creo que implícitamente sí que se da, aunque de forma, si se quiere, sublimada. El fundamento de este modelo, como explicación del mismo, prácticamente debe buscarse en los presupuestos de la teoría psicosocial de la desvinculación o del disengagement (Curnming y Henry, 1961), antes de que sus propios autores, por separado, la modificaran. En sus orígenes, que es lo que aquí y ahora interesa, esta teoría considera que durante el envejecimiento se genera de forma conjunta, tanto por parte de la sociedad como por parte del individuo senecto, un proceso de desvinculación mutua, persiguiendo distintos objetivos que convergen a los intereses de ambos. La sociedad pretende que, ininterrumpidamente, se asegure la continuidad del sistema social; los ancianos irán dejando libres una serie de puestos que serán ocupados los más jóvenes. Los senectos, por su parte, se retiran de aquellos puestos procurándose una situación que les ofrezca un nivel óptimo de gratificación personal. Esta última actitud y decisión se ve amparada por la existencia de instituciones sociales de índole mayor. El sistema social pretende dar una respuesta que sea, a la vez, efectiva y gratificante, intentando satisfacer las necesidades, que los ancianos requieren, mediante la intervención de los entes públicos. En definitiva, la sociedad pretende, como meta final, paliar, en lo posible, los daños y perjuicios causados por su propia industrialización. Así ofrece un conjunto de elementos que cumplan la finalidad propuesta, ocupando a cuidadores, asistentes sociales, ludoterapeutas, médicos psicólogos, etc. ¿Qué sentido tendría la educación en este caso? Uno muy específico. La razón última de su intervención estribaría en un saber ocupar el ocio, es decir, la enorme cantidad de tiempo del que disponen. Pero no ofrecería ninguna posibilidad de futuro, ni tampoco enriquecería ningún tipo de sentido personal. En frase más vulgar podría traducirse como preparar para saber «matar el tiempo».

«Participación»

Un tercer nivel, en línea ascendente, es el modelo de «participación». No se aprecia rechazo, sí la aceptación del anciano, reconociendo sus características propias, sin poner especial énfasis en deterioro, aunque admitiéndolo en los casos en que se dé. El punto de vista social, en este caso, es el de desechar la segregación y mucho más el rechazo, pretendiendo como único objetivo la integración. Desde esta actitud pretende que la ancianidad viva su vida en estrecho contacto con la sociedad que le sirve de marco, pretendiendo, además, afianzar y fomentar aquellas actividades que están asociadas a lo que cabe calificar como vida normal en un ambiente interrelacional concreto y determinado. La respuesta de la sociedad no está referida a proporcionar, ofrecer ni extender unos servicios institucionales, sino que pretende restringirlos radicalmente porque hay conciencia de que, a pesar de sus buenas intenciones, colaboran en la acentuación del problema. La actitud que adopta el principio de la participación no admite, en consecuencia, la pasividad del sujeto que entiende como postura inadecuada e inapropia. La educación pretende en este caso, como punto de partida, la preparación para el desarrollo de nuevos roles activos e, incluso puede plantearse como reto político para paliar estereotipos acerca del anciano. En cualquier caso, la educación estará centrada en la oferta de un ambiente soporte y de propuestas de cuidados y oferta de apoyo en los intereses personales. Hay más; este enfoque conceptual admite que son posibles el alivio y la prevención de conductas deficitarias (Baltes y Schaie, 1973) en base a que acepta en el sujeto cierta plasticidad lo

que presupone que la formación, la educación de la persona, es válida y útil para mejorar, compensar o mantener niveles de funcionamiento individual.

«Actualización»

El último modelo que presenta Moody es el llamado «actualización». Es el que ofrece una visión completamente positiva y humana. Pretende alcanzar la participación de la persona senecta, basándose precisamente en las características propias. Se concibe a la ancianidad como un período de potencial desarrollo psicológico, porque admite que representa un período de tiempo durante el cual algunas cosas son especialmente posibles, viables e, incluso, convenientes. La educación debe de cubrir todos los ámbitos posibles: laboral, cognitivo, creativo, interrelacional, familiar, etc., porque debe cubrir y satisfacer plenamente todos los campos que abarcan los problemas del autodesarrollo y solución de necesidades personales. En definitiva, la educación pretenderá la realización actual de la persona, es decir, adecuación perfecta de las características sociales con las personales y viceversa.

Hasta aquí el análisis escueto que ofrece Moody y que ha servido de punto de partida para plantear las distintas posibilidades educativas que cada uno permite, siempre teniendo en cuenta los peculiares presupuestos filosóficos que les caracterizan.

Creo que es muy difícil sostener el que alguno o la totalidad de los modelos, anteriormente citados, se dé de forma clara, única y bien diferenciada. Dudo, incluso, de que los dos últimos -«participación» y «actualización»- hayan ocurrido en el tiempo o se den en la actualidad. Como máximo, cabría pensar en ellos como tendencia, más o menos hipotética.

Si nos atuviéramos al estudio de la realidad de nuestras sociedades, se nos pondría de martifiesto, procurando no caer en la exageración ni en el pesimismo y manteniendo una visión amplia y general, que las creencias y posturas más abundantes y arraigadas corresponderían a los modelos denominados de «rechazo» y de «servicios sociales», y ambos muy revueltos y confusos, incluida alguna mezcla de sentimientos misericordes y/o compasivos, pero, salvo en raras ocasiones, no se observan posiciones de aceptación plena y consecuente.

En nuestra sociedad, como ocurre en la mayoría de las de corte cultural occidental, se sigue aceptando el estereotipo negativo de la ancianidad, que se traduce en lo que cabría denominar de «ancianismo» -ageism- (con connotaciones parecidas a las de los términos machismo, feminismo, etc.), que admite como fundamento puntual el derrumbe o, cuando menos, el declive de las funciones físicas, psíquicas y, consecuentemente, sociales. El senecto ha dejado de ser un ente productivo se ha convertido en un elemento completamente semi o cuasi inútil y, por eso mismo, se ha transformado en una carga social -tanto económica como atencional y de servicios— que permanece así hasta el momento del desenlace final: la muerte. Por todo ello, al grupo de Tercera Edad se le margina, se le tolera y, en el mejor de los casos, hasta se le ofrece cariño y/o conmiseración.

Si se atienden las necesidades básicas de los viejos, si, además, se les ofrece una ocupación del ocio, ¿para qué una preocupación de Intervención Educativa más ambiciosa?, ¿qué pretensión de futuro se proyecta a individuos cuyo futuro no existe?, ¿qué beneficio obtendrá y para quién?

Intervención y educación

En el contexto concreto de las ciencias de la conducta, algunos han pretendido distinguir la intervención de la educación dándole a la primera un sentido de modificación o de manipulación, entendida como manejo, sometimiento a intereses extraños a la perfección de la propia personalidad o, simplemente, calificándola como moldeamiento automatista de la persona, especialmente en casos patológicos de desviaciones conductuales y a la segunda otorgándole un campo de actuación más dilatado y un espíritu de perfeccionamiento del ser. Difícil resulta sin embargo mantener una distinción radical y el querer defender que la educación no puede considerarse intervención y viceversa.

Ahora bien, aceptando de principio una cierta distinción, que no es completamente real, el vocablo intervención no tiene un significado singular y ha sido objeto de diversas posturas que la definen de muy diferente índole, como, por ejemplo, la de considerarla como un intento programado para alterar, la de contemplarla como una serie de inputs intrusivos planificados en una red de procesos activos y continuos, etc.

En el contexto del desarrollo humano y, en particular, en el de la Gerontología, las distintas definiciones pueden ser especificadas muy concretamente al confirmar que la tentativa de alterar implica la contemplación y estudio del curso del desarrollo, incluido el envejecimiento, y ello conduce al conocimiento de las relaciones que se producen entre cohortes durante el life-span y de los tres grandes sistemas de influencia: ontogénica (age-graded), evolutiva (history-graded) y no normativa (nondevelopmental) (Baltes; Cornelius y Nesselroade, 1979).

La intervención, por otra parte, no es un concepto aislado. Adquiere su significación, por lo menos, en dos contextos concretos: primero, en el de las teorías sobre el desarrollo individual y sobre el funcionamiento social y, segundo, en el de los valores y de las normas establecidas respecto a lo que es deseable; en otras palabras, todo cuanto está alrededor del cuándo, del cómo y del para qué de la intervención se convierte en núcleo importante y esencial de la problemática. Además, estas cuestiones suelen constituir lo más avanzado de una ciencia y es índice eminente del progreso de la misma, tanto en lo que se refiere al ámbito de la práctica como en el de la teoría, especialmente y en este caso de forma concreta, de la moderna Psicogerontología.

Y es, precisamente, en la práctica y en la teoría donde la intervención está implicada y complicada. Esto es así porque, si en un principio se creyó ocasionalmente, que la intervención consistía simplemente en la aplicación del conocimiento derivado del estudio de los fenómenos existentes o en la búsqueda ciega para el tratamiento de programas, hoy se arguye con solidez que ésta es sólo una de sus funciones, porque otra, fundamental y esencial, es la de generar conocimiento (Baltes y Danish, 1980).

En la práctica, todo tipo de intervención exige una programación focalizada en un área concreta, específica y determinada de la conducta humana, en nuestro caso del anciano. Ahora bien, actualmente los especialistas psicoterapeutas no quieren ni desean que la intervención se limite a lograr el alivio de las conductas deficitarias, ni tampoco actuar en una sola prevención. Su meta es mucho más ambiciosa y coherente ya que, sin dejar de lado a aquéllas, buscan alcanzar el enriquecimiento de repertorios conductuales existentes y posibles. En este sentido, en la actualidad, un grupo de investigadores han renunciado a la aproximación descriptiva de los fenómenos del envejecimiento en favor de una aproximación conductual más definitiva, tanto en lo referente a la conceptualización del

proceso del envejecimiento como a la modificación de conductas, presumiblemente relacionadas con la edad, mediante la manipulación de contingencias ambientales.

Educación para el presente

La educación, ampliamente entendida, podría y puede ser considerada como estrategia estructurada de intervención viable, con enorme latitud de campo y que comprende a la totalidad del ser humano. Es fácil caer en error en una condición clave, de hecho se da comúnmente. El error consiste en aceptar, sin más, la premisa que afirma que toda educación tiene tan sólo misión y expectativas de futuro. En el caso concreto de la ancianidad una tal postura daría lugar a minusvalorar e, incluso, a descartar cualquier tipo de planificación y/o de Intervención Educativa dado que el futuro del que disponen los sujetos de esta edad es nulo o, por lo menos, exiguo; aplicado al niño y al adolescente el error sería de inferior gravedad. Un análisis detenido de tal conceptualización tal vez revelaría la finalidad que todo sistema educativo pretende, es decir, la preparación para adaptarse, que no conformarse, en el mejor de los casos, a las estructuras sociales correspondientes, en un plazo medio o largo.

Sin embargo, la educación debe tener y tiene un sentido más esencial, si se quiere un tanto utópico, siempre es así, pero resulta ser el ideal al que tiene que intentar aproximarse. Este sentido no es otro que el pretender alcanzar que cada individuo llegue a ser él mismo y no un producto moldeado de un ejemplar teórico o hecho a imagen y semejanza del mismo. Y a este ser autónomo, diferenciado y auténtico hay que ayudar a que elimine o lime los defectos que deterioran o empañan su autoperfección y a que acreciente aquellas virtudes y cualidades que a ella contribuyen y conducen. La perfección tiene significado sólo en la persona y para ella misma.

Sólo desde esta perspectiva hay que enfocar y emprender la educación del senecto. No hay que planificar y programar pensando en su futuro, sino en el presente, que es lo que, de verdad, importa. Perspectiva que también debería imperar en la acción educativa en el niño, en el joven y en el adulto, es decir, aplicable en cualquier época de la vida del hombre. Pero, justamente, en el proceso, durante el cual parece que el hombre empieza a perder cualidades, cualidades que la sociedad estima como características propias de la entidad humana, es el momento oportuno, el timing en el que ha de acentuarse la apreciación y dignificación de su esencia personal; en otras palabras, ha de buscarse entonces la reafirmación de la persona, basándose en el conocimiento de la misma y del proceso vital en el que ha estado inmersa, sin prejuicio alguno. Y ha de plantearse así porque el anciano es, no ha dejado de ser, persona circunscrita a un estadio del ciclo vital y que, salvo accidentes fisiológicos, ocurrientes, por otra parte, en cualquier momento de la vida, no responde al modelo deficitario.

Cierto que, en una fecha concreta y sólo por razones de edad, que no es causa alguna, como ya se ha afirmado con anterioridad es apartado de toda actividad productiva y utilitaria, lo que, de algún modo, le margina al tiempo que le libera de obligaciones, aunque esté y se sienta plétórico de facultades. Ciertamente, igualmente, que parte de los ancianos está aquejada de un cierto nivel de deficiencias orgánicas que le vetan el desarrollo de un sector de actividades concretas, sin que se vean, por eso, afectadas sus facultades psíquicas. Ciertamente, también, que otro grupo habrá sufrido deterioro mental, en mayor o menor grado, y que determinará el grado de inhabilidad o de incapacidad. En este punto cabría informarse de si

el porcentaje de este último conjunto difiere o no sensiblemente del correspondiente a otras etapas del ciclo, de los demás grupos de edad.

Aprender, formarse, educarse, en definitiva, es natural en el hombre, sea cual sea su edad, porque, en condiciones normales, toda persona siente la necesidad de enfrentarse e integrarse -que no de adaptarse, ajustarse o acomodarse- a lo nuevo y, al adoptar esta actitud, el hombre se desarrolla, se perfecciona. Pocas personas de edad proveya se comportan en este sentido; son minoría. La mayoría permanece inactiva, desinteresada, apática y, tal vez por esto mismo, están afectados del sentimiento de soledad (Gómez Barnusell, 1986).

Algunas entidades e instituciones han creado -sin contabilizar asilos ni residencias, cuya finalidad es exclusivamente asistencial- asociaciones y aulas de Tercera Edad. Las primeras están estructuradas en plan de club (bar, juegos de salón, fiestas, excursiones, viajes, algún que otro acto cultural...). Las segundas dirigidas, más bien, a impartir «información» y «cultura» (organizan charlas-coloquio, conferencias, exposiciones, actividades artísticas, etc., no olvidándose de llevar a cabo algunas de las actividades que llevan a cabo las primeras). Sinceramente hay que atribuirles el mérito de que algo hacen y este algo es muy válido; tímidamente, aunque con esfuerzo muchas veces no considerado, están abriendo caminos, con pocas ayudas y contando tan sólo, muchas veces, con la ilusión y el trabajo de senectos conscientes y voluntariosos. Pero hay que plantear nuevos horizontes y tener más ambición porque, de limitarse a lo que ahora están haciendo, cosa que no es su intención, pueden llegar a convertirse en simples reuniones sociales que, al concurrir sólo personas de este período, propician, sin darse cuenta, una marginación colectiva y pueden acabar, consecuentemente, por producir «subcultura senil». La sociedad no lo ve mal. Al contrario, lo contempla con complacencia y «bondadosamente» porque de este modo los mayores «están entretenidos y no... ». Incluso a nivel político se protege esta dinámica y, al parecer, no obliga a más, siempre que exceptuemos las promesas de campañas electorales.

Como primer paso, todo ello es muy laudable. Pero, repito, la aspiración debe ser más ambiciosa. Desde el estado actual de la cuestión, debe partirse del hecho de que, si bien el programa de Intervención Psicoeducativa a desarrollar ha de basarse en los conocimientos que sobre la senectud y el proceso de envejecimiento se poseen, ha de plantearse y planificarse con visión analítica, evaluativa, investigadora, en una palabra, científicamente, por ser éstos muy escasos, a fin de que el mismo no sea una mera aplicación de los que se tienen sino que también ofrezca viabilidad suficiente y eficaz para alcanzar nuevos conocimientos. Este planteamiento debe de hacerse en dos sentidos: primero, a largo plazo, emprendiendo una labor continua de educación permanente y, segundo, a plazo actual, no a corto plazo, más incisivo y centrado en el período concreto, pretendiendo en ambos casos alcanzar la seguridad que, casi siempre, se encuentra mermada por los efectos del problema de desadaptación. Este tipo de afección ocurre en distintos momentos de la vida y se procura atender de inmediato a fin de lograr que el individuo supere la crisis, adecuándose a sus propias características (personales y ambientales). En la vejez, por el contrario, ni siquiera se ha pensado en intervenir, por lo menos hasta ahora, tal vez porque se da la creencia, popularmente extendida, de que el esclerosamiento fisiológico es paralelo y extensible a todas o a casi todas las aptitudes y actitudes del anciano quedando así afectado, lógicamente de forma negativa, todo lo referente a aprendizaje, motivación, interés,

capacidad estimulativa, etc., y acentuados sus contrarios; creencia que si se toma al pie de la letra deja sin fundamento cualquier tipo de Intervención Psicoeducativa.

Psicológicamente eso no es así. Es difícil establecer cuáles sean las capacidades de aprendizaje de la ancianidad en general. La Psicología lo está investigando y tiene algunos datos. Sí, se sabe, sin embargo, que se dan formas distintas de envejecimiento y de uso y disfrute de aptitudes y actitudes y, además, que estas diferencias ocurren tanto a nivel interindividual como intraindividual (Thomae, 1976). En base a ello se puede afirmar que las capacidades de aprendizaje diferirán de uno a otro sujeto, de manera más sustancial que en otras épocas de la vida. Por tanto, cualquier intervención no sólo es posible y hay que intentarla, sino que hay que ponerla en práctica.

Se debe partir de una premisa, a mi modo de ver, importante. No puede sostenerse, en modo alguno, el considerar omnipotente la educación. Pero, hay que admitir que, siempre que esté bien fundamentada y planificada y basada firmemente en el conocimiento del individuo sujeto y objeto, su poder es lo suficientemente influyente como para paliar defectos y alcanzar un digno nivel del perfeccionamiento de la personalidad.

En 1975, en el 10.º Congreso Internacional de Gerontología, celebrado en Jerusalén, se destacó el tema de la educación aplicada durante todo el transcurso de la vida a fin de poder enfrentarse, de un modo racional, a los problemas de envejecimiento. Se trazaron líneas y se tomaron medidas de preparación para su consecución, muchas de las cuales han sido objeto de duras críticas. En mi opinión, no se debe restringir la intervención a una preparación para el futuro. Atendiendo el presente del individuo-persona, procurando en cada instante su perfección integral se prepara el porvenir, porque únicamente de esta manera se dota al hombre de los elementos suficientes y necesarios para que enfrentarse a cualquier crisis futura y para adaptarse a sus propias características.

El hecho de la educación, pues, debe partir del hecho diferencial. Teniendo esto presente, hay que resaltar que no puede haber aprendizaje si no está basado en la motivación. Este es el escollo más difícil de salvar, dado que el anciano adolece, por regla general, de cierta dosis de apatía. Y, en este estado, es fácil que se pregunte interiormente: «Aprender, ¿para qué? y ¿por qué?».

Metas de la educación

Liverigh (1968)⁴⁹ proponía las metas generales que, a su juicio, debería alcanzar la educación del senecto. Según este autor serían las siguientes: hacer más asequibles las oportunidades ocupacionales, las personales, las de competencia social, las de compromiso civil y las de autorrealización. A modo de síntesis se podría entender, creo, que lo que pretendía era la reafirmación de la persona. En esta misma línea, y de manera más específica, cualquier tipo de Intervención Psicoeducativa en el anciano debe proponerse los siguientes objetivos:

I. Aceptación de sí mismo. Implica el logro de autoconocimiento analítico personal de las propias limitaciones, de las propias fuerzas y posibilidades, sin que, en momento alguno, se ejerza ni una infra ni una supervaloración de las mismas, a fin de que el individuo no esté predisposto a una actuación ecuánime, ni por defecto ni por exceso, y pueda alcanzar el equilibrio del self-concept, si es que este equilibrio se ha roto, y, como consecuencia, un

⁴⁹ Ver también: AGRUSO (1978).

adecuado y positivo criterio del self-esteem. Una tal aceptación puede resultar un tanto utópica, pero el intento ha de producirse con la técnica y la ayuda adecuadas.

2. Confianza en sí mismo. Conseguida la autoaceptación, y como consecuencia de la misma, el senecto ha de sentirse seguro de poder emprender y alcanzar, sucesivamente y con sus propios medios, una serie de metas posibles, admitiendo de partida la responsabilidad, referida tanto a la acción y al rendimiento de su conducta respecto a aquéllas como del logro y alcance de las mismas.

3. Posibilitación de futuro. Conocidas las limitaciones y las propias fuerzas y ganada la confianza en sí mismo, se le debe ofrecer un amplio abanico de proyectos, con una doble función, personal y social, olvidando el lapso de tiempo preciso y considerando que su labor no sólo es importante sino que también resulta imprescindible.

4. Realización de proyectos. No es suficiente la oferta de una panorámica más o amplia, de proyectos de futuro inmediato o mediato, es necesario además, que se le ofrezca al anciano la oportunidad de elección y de ejecución de algunos ellos. Sin embargo, hay que cuidar que cualquier proyecto prometa siempre todas y cada una de las siguientes características:

- a) Desempeño de un rol social digno.
- b) Logro de la propia satisfacción personal.
- c) Sentido de la utilidad para sí, incluida la visión, crematística, para los demás, es decir que tenga una proyección personal y social.
- d) Ocupación de tiempo y cumplimiento de cierto tipo de «obligaciones» por parte del propio sujeto.
- e) Necesidad de nuevos aprendizajes teóricos y prácticos o/y, cuando se dé el caso, de perfeccionamiento de los ya adquiridos.
- f) Reconocimiento y valoración social del nuevo rol desempeñado y de la acción emprendida y, en su momento, de la misma, una vez finalizada.

5. Ayuda directa y personal. Esta ayuda directa y personal debe ofrecerse e impartirse en cualquiera de los cuatro momentos citados anteriormente pero de manera especial debe hacer hincapié en atajar los efectos de los estímulos negativos proporcionados por los factores incluidos dentro de los sistemas de influencia ya citados (evolutivos –history-graded-, ontogénico –age-graded- y no-normativos –nondevelopmental-, especialmente de estos últimos, ya que afectan específicamente y de manera próxima -estado civil, cambios de status familiar, cambios de rol, enfermedades, traumas...).

En líneas generales, los cinco puntos están en consonancia con las sesenta y dos recomendaciones hechas por la Organización de las Naciones Unidas en la Conferencia Mundial sobre el Envejecimiento que tuvo lugar en 1982. Es más, las mismas recomendaciones implican una cuestión básica sobre la que, con anterioridad se ha insistido. La Intervención Psicoeducativa no sólo ha de repercutir sobre el senecto sino también sobre la sociedad que le enmarca, debiendo tener en cuenta, por tanto, cuáles son sus características a fin de que se dé la suficiente viabilidad a aquélla, adoptando y tomando las decisiones necesarias para lograrla.

Derechos

Ahora bien, a cada período de la vida del hombre corresponden unas características determinadas que indican posibilidades y limitaciones y que, por lo mismo imponen condiciones a cualquier tipo de intervención, cotivirtiéndose, en cierto modo, en derechos del que en ella está situado. Hasta cierto punto hay que respetarlos. Digo hasta cierto punto porque no puede permitirse que se conviertan en refugio inexpugnable, lo que conllevaría siempre, salvo raras excepciones, resultados negativos para el sujeto.

Considero que, sobremanera, hay que conocer, aceptar y respetar, teniendo siempre presente lo antes dicho, dos derechos que se dan en cualquier momento y que ahora, en la ancianidad, son fundamentales, de modo especial el segundo. Estos derechos son el de la diferencia y el de la pereza.

1. El primero debe entenderse, por una parte, desde el ángulo de la propia individualidad, base de la auténtica diferenciación; por otra, de lo propio de la etapa de la vida. En cuanto a la actuación psicopedagógica, el derecho a la diferencia exige y requiere métodos distintos y específicos.

2. El segundo derecho es el de la pereza o, si se quiere, del ocio. La persona senecta, más que otra, ya que ha ocupado su vida con el trabajo, tiene este derecho porque, además, tiene el deber de hacer lo que le plazca, de descansar, de pasear, de no estar sujeto a horario ni a tareas fijos e intransigentes, si no es que lo sean voluntariamente. Pero no tiene el derecho ni el deber de no hacer nada.

Experiencias educativas: animación grupal

Actualmente resulta difícil encontrar estudios y trabajos de Intervención Educativa aplicada a un amplio espectro de este grupo de edad, precisamente lo que aquí y ahora nos interesa. Sí hay experiencias en grupos más o menos reducidos en clubs, aulas de Tercera Edad y algunas, incluso, a nivel universitario. Las personas que se benefician de actividades de tipo educativo, donde las hay, representan escaso número y coincide con las que son inquietas y están interesadas. Urge un planteamiento de tema tendente a beneficiar a la mayor cantidad posible. ¿Cómo? Este es el problema.

Sería muy aventurado el intentar siquiera esbozar un plan de actuación sin que se plasmara en la confección de un diseño adecuado para que tuviéramos, por lo menos, visos de verosimilitud científica. Un método adecuado, sin embargo, a modo de iniciación sea el de la «animación grupal» para poder concluir en el plano individual y colectivo. Durante el pasado curso 1985/1986 un grupo de alumnos de Psicología de la Educación ha llevado a término una práctica sencilla, en cuanto a pretensiones se refiere, que, en base a la «animación de grupo», ha obtenido resultados que se pueden considerar prometedores. El dato a destacar es que han motivado, inducido, animado, en definitiva, diversos grupos compuestos no exclusivamente por ancianos y que han repercutido en el ambiente sociológico que les enmarcaba, de tal manera que otras personas desean ya continuar la labor y han solicitado que en próximos cursos tal tipo de actividad se desarrolle y perfeccione a fin de conseguir ya objetivos concretos. Tal vez éste sea el camino porque parece ser que, a través de la animación y en torno a ella, pueden acometerse muchas tareas

y alcanzarse metas, permitiendo muchos matices y niveles, incluido universitario, con lo que implica de búsqueda y práctica de conocimientos.

Síntesis

De todos modos es necesario, repito, elevar al plano científico el estudio y aplicación de la Intervención Psicoeducativa en la ancianidad, susceptible de extenderse al proceso del envejecimiento. Hay que tomar conciencia de la importancia del tema en el que todos estamos implicados y complicados, tanto en lo referente a nuestro deber social y profesional como, egoísticamente, para provecho y utilidad propios.

El objetivo principal de toda educación es perfeccionar al individuo. Si se le devuelve al anciano, mediante los recursos de la ciencia psicoeducativa su cualidad de hombre, con todas las prerrogativas que le son inherentes se solucionarán individual y socialmente sus problemas sentidos y causados porque se sentirá seguro, independientemente útil, necesario; en una palabra, se sentirá persona.

Referencias bibliográficas

AGRUSO, V. M. (1978): *Learning in the later years. Principles of educational gerontology.* Academic Press, Nueva York.

BALTES, P. B. y SCHAIE, K. W. (1973): «On life-span developmental research paradigms: Retrospects», en *Life-span developmental research psychology: Personality and socialization.* Academic Press, Nueva York.

BALTES, P. B.: CORNELIUS, S. W. Y NESSELROADE, J. R. (1979): «Cohort effects in developmental psychology», en NESSELROADE, J. R. Y BALTES, P. B.: *Longitudinal research in the study of behavior and development.* Academic Press, Nueva York.

BALTES, P. B. y DANISH, S. J. (1980): «Intervention in life-span development and aging. Issues and concepts», en TURNER, R. y REESE, H. W.: *Life-span developmental psychology. Intervention.* Academic Press. Nueva York.

BIRREN, J. E. (1961): «A brief of the psychology of aging», en *The Gerontologist*, 1, pp. 69-76.

BREWER, M. B.; DULL, V. y LUI, L. (1981): «Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, (4), pp. 656-670.

CUMMING, E. y HENRY, W. E. (1961): *Growing old: The process of disengagement.* Basic Books, Nueva York.

DREVENSTED, J. (1976): «Perceptions of onsets of young adulthood, middle age and old age», en *Journal of gerontology*, 31 (1), pp. 53-57.

GOMEZ BARNUSELL, A. (1986): *La salud en el anciano. Estudio empírico en Palma de Mallorca.* Palma de Mallorca.

HAVIGHURST, R. J. (1948): *Developmental tasks and education*. McKey, Nueva York.
- (1963): «Succesfull aging». en TIBBITS, C. Y DONAHUE, W.: *Process of aging*. Williams, Nueva York.

KALISH, R. A. (1975): *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Pirámide, Madrid.

LIVERIGHT, A. A. (1968): *Study of adult education in the United States*. Center for the Study for Higher Education for Adults, Boston, 1968.

MOODY, H. R. (1976): «Philosophical presuppositions of education for old age», en *Educational Gerontology*, 1, pp. 1-16.

NESSERLOADE, J. R. y BALTES, P. B. (1979): *Longitudinal research in the study of behavior and development*. Academic Press, Nueva York.

NEUGARTEN, B. L. (1977): «Personality and aging», en BIRREN, J. E. y SCHAIE, K. W.: *Handbook of the psychology of aging*. Van Nostrand-Reinhold, Nueva York.

ROSOW, I (1977): «Status and role change through the life span», en BINSTOCK, R. H. y SHANAS, E.: *Handbook of aging and the social sciences*. Van Nostrand-reinhold, Nueva York.

TAJFEL, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder, Barcelona.

THOMAE, H. (1969): «Cross-national differences in social participation: Problems of interpretation», en HAVIGHURST, R. J.: *Adjustment to retirement*. Gorcum, Assem.

- (1970): «Theory of aging and cognitive theory of personality», en *Human Development*, 13, pp. 1-16

- (1976): *patterns of aging, findings from the Bonn longitudinal study of aging*. Karger, Nueva York.

Bibliografía básica

AGRUSO, V. M. (1978): *Learning in the later years. Principles of educational gerontology*. Academic Press, Nueva York.

BALTES, P. B. y SCHAIE, K. W. (1973): *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. Academic Press, Nueva York.

BEAUVOIR, S. de (1983): *La vejez*. Edhasa, Barcelona.

BIRREN, J. E. y SCHAIE, K. W. (1977): *Handbook of the psychology of aging*. Van Nostrand-Reinhold, Nueva York.

COMFORT, A. (1984): *Una buena edad. La Tercera Edad*. Debate, Madrid, 3ª. Edición.

HENDRICKS, J. y C. D. (1981): Aging in mass society. Myths and realities. Winthrop Cambridge, Massachusetts.

KNOX, A. B. (1977): Adult development and learning. Jossey-Bass, San Francisco.

LEHR, U. (1980): Psicología de la senectud. Herder, Barcelona.

LIVERIGHT, A. A. (1968): Study of adult education in the United States. Center for the Study for higher Education for Adults, Boston.

ORIMO, H.; SHIMADA, K.; IRIKI, M. y MAEDA, O. (1979): Recents advances in gerontology. Excerpta Media, Amsterdam.

RAYNOR, J. A. y ENTIN, E. E. (1982): Motivation, career, striving and aging. McGraw Hill, Nueva York.

RILEY, M. W. (1979): Aging from birth to death. Westview Press, Boulder, Col.

SCHWARTZ, A. N. y MENSCH, I. M. (1974): Profesional obligations and approaches to the aged. Charles C. Thomas, Springfield, III.

SELTZER, M.; STERNS, H. Y HICKEY, T. (1978): gerontology in higher education: perspectives and issues. Eadsworth, Belmont, Ca.

SHANAS, E.; TOWNSEND, P.; WEDDBURN, P.; FRIIS, D.; MILOJ, P. y STEHOWER, J. (1968): Old people in three in there industrial societies. Routledge and Kegan Paul, Londres.

TURNER, R. R. y REESE, H. W. (1980): Life-span developmental Psychology. Intervention. Academic Press, Nueva York.

WHITERS, W. (1979): The crisis in old age finance, Barron's, Woodbury, Nueva York.

WOODRUFF, D. S. y BIRREN, J. E. (1975): Aging: Scientific perspectives and social issues. Van Nostrand-Reinhold, Nueva York.

3/AREA DE LA ORIENTACION SOCIOEDUCATIVA EN INSTITUCIONES SOCIALES

EL MUSEO COMO ESPACIO SOCIOEDUCATIVO

Ma. Inmaculada PASTOR I HOMS

Es un hecho evidente que en las últimas décadas, para ser más precisos desde fines de los años sesenta y toda la década de los setenta, se ha producido en la mayoría de países de Europa y Norteamérica -hay experiencias muy interesantes en algunos de los países llamados del Tercer Mundo, pero que por razones obvias de falta de recursos, no dejan de ser casos puntuales y aislados- un incremento considerable de la intervención de toda una serie de entidades culturales y sociales en el ámbito propiamente educativo, reservado durante mucho tiempo a la institución escolar. De este modo, asociaciones ciudadanas, centros culturales y artísticos de todo tipo, bibliotecas, museos, etc., comienzan a darse cuenta de su capacidad de participación en la educación de los ciudadanos de la comunidad donde se encuentran, y lo hacen cada vez más activamente.

Un caso digno de destacar por el avance experimentado en este sentido en los últimos años a nivel muy generalizado, es el de los museos, los cuales, en palabras del prestigioso museólogo Keneth Hudson, han comenzado a dejar de considerarse como «almacenes» o agentes para la preservación de la herencia cultural o natural de un pueblo para convertirse, cada vez más, en centros culturales para la comunidad en donde operan, así como en poderosos instrumentos educativos en el sentido más amplio. Es precisamente esta nueva función, la educativa, la que marca y marcará cada vez más el futuro desarrollo de la institución museística. Lamentablemente, en nuestro país esta tendencia ha llegado, como tantas otras tarde y, además, en unos momentos en que la situación económica general no hace previsible una mejora de la situación de penuria en que se encuentran muchos museos. No obstante, a finales de los años setenta comenzaron algunas experiencias como la de los museos municipales de Barcelona, el Museo Arqueológico Nacional o el Museo Arqueológico e Histórico Vasco, por citar algunos ejemplos que han tenido continuidad posterior. En todo caso, lo importante es que una nueva concepción, más «educativa», del museo ha comenzado a extenderse con cierta fuerza.

A nivel internacional, la bibliografía relativa al museo en cuanto que poderoso instrumento educativo ha aumentado vertiginosamente durante la última década, y a los trabajos pioneros de Alma Wittlin (1949), Theodore Low (1948), Grace Ramsey (1938), Francis Taylor (1939), Mark Luca (1958), etc., han seguido centenares de trabajos que desde diversos puntos de vista han tratado la problemática de la educación en los museos. Las revistas de museología más prestigiosas a nivel mundial incluyen regularmente estudios sobre las experiencias educativas más interesantes que se llevan a cabo en museos de todo el mundo. Asimismo, se editan revistas de calidad especializadas en el tema, tales como ICOM Education o The Journal of Education in Museums, esta última publicada anualmente por una asociación de educadores de museo de Gran Bretaña («Group for Education in Museums», GEM). También las Conferencias Internacionales de ICOM («International Council of Museums»), organismo vinculado a la UNESCO, ha contribuido notablemente a la generalización de esta concepción del museo y a dar un importante apoyo

a la labor de los educadores, a través de las reuniones anuales de su Comité para la Educación y la Acción Cultural (CECA), la última de las cuales se ha celebrado en Barcelona en noviembre de 1985 en colaboración con el Ayuntamiento de dicha ciudad.

Por lo que respecta a España, desde el año 1980 se han venido celebrando encuentros de los responsables de los Departamentos educativos que funcionan en todo el Estado, siendo los iniciadores de esta actividad los «Serveis de Difusió de Museus» del Ayuntamiento de Barcelona.

Hoy en día, el personal especializado que pianifica y lleva a cabo las actividades educativas dentro del museo ha conquistado, en la mayoría de países desarrollados, una consideración y un reconocimiento general hacia su trabajo, aunque la realidad no ha sido siempre tan fácil, ya que aquellos que empezaron a introducir estas iniciativas tuvieron que luchar dentro del propio museo con los colegas que consideraban la función educativa menos importante que las demás. Esta confrontación todavía subsiste en algunos casos, más o menos matizada.

Pero si unas dificultades se van superando, otras surgen a medida que se va logrando un mayor grado de madurez en el planteamiento del trabajo educativo dentro del museo, suscitándose nuevas necesidades y cuestionándose temas tales como la propia naturaleza de la educación en el museo, las relaciones con el exterior (escuela, medio, sociedad..), la cuantificación del personal, los métodos para cubrir las necesidades de un público diverso y numeroso, la evaluación de los programas educativos, etc.

Evolución del concepto de museo

Antes de proseguir con la reflexión iniciada sobre la situación actual, sería conveniente volver la vista atrás, siquiera brevemente, para analizar la lenta evolución experimentada por la institución museística, desde sus orígenes y tradición secular hasta los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, años de cambios profundos y trascendentales, así como las circunstancias que hicieron posible esta evolución.

La idea de que los museos son unos educadores potenciales ha estado latente desde que la adquisición de objetos valiosos interesantes comenzó a producirse hace ya muchos. Sin embargo, el concepto de museo tal como nosotros lo entendemos ahora, es decir, el museo público financiado y administrado por la sociedad, habría parecido revolucionario, tanto, que ha tardado varios años en consolidarse.

Haciendo una visión retrospectiva, descubrimos que los museos son un producto típico del Renacimiento, de una sociedad jerarquizada y aristocrática que creía en el arte y la cultura en tanto que privilegio reservado a un círculo cerrado de individuos.

Sus orígenes, no obstante, se remontan a la Edad Antigua. Tal vez, el museo más famoso haya sido el museo helenístico de Alejandría (el Museion), un centro de investigación y aprendizaje que, según A. F. Chadwick, ha influido como una constante en las funciones del museo. El acceso del público a las colecciones dentro de la Grecia Antigua y, posteriormente, en Roma, estaba restringido a los templos y lugares públicos, en donde eran depositadas las ofrendas o ex-votos, que se custodiaban con finalidad religiosa, pero también, como resalta Alma Wittlin, con la idea de crear algo parecido a un «banco» o «tesoro público», de ahí la preferencia por los objetos de alto valor económico,

esencialmente metales preciosos. El crecimiento de las colecciones privadas fue considerable durante el resplendor del Imperio Romano, fruto, en la mayor parte de los casos, de los botines de guerra, hasta el punto que no había expedicionario romano que no regresase de la campaña sin su correspondiente «trofeo» que era expuesto en lugar público. De este modo, por razones, más de prestigio social de sus poseedores, que propiamente artísticas, se fueron conformando las primeras colecciones que, exceptuando casos únicos como el conocido del general Marco Agripa que abogó por la conveniencia de mantener las colecciones juntas y abiertas a todo el mundo como un patrimonio común, permanecieron dispersas con el más absoluto anonimato, reservadas a pequeños círculos de amigos.

Esta tradición perduró y se afianzó durante el Renacimiento, momento en el que, con la aparición de las corrientes humanistas, se añade al valor hedonístico y económico de la obra coleccionada, un nuevo valor formativo y científico, los criterios de apreciación del objeto de colección pasan a ser, en consecuencia artísticos e históricos, en consonancia con el mayor nivel de erudición de sus poseedores, quienes realmente, en la mayoría de los casos, no se movían por otro interés que la ostentación de un determinado status social dentro de un círculo cerrado de personas con los mismos gustos y nivel de formación que ellos mismos. La idea de que estos materiales tuvieran que hacerse inteligibles o tan sólo visibles a un sector más amplio de visitantes o al pueblo que ellos dominaban, era, como mínimo, impensable.

La historia de estos coleccionistas refinados, concededores y críticos del arte y de la historia, inmersos en pequeños círculos superminoritarios, ha dado origen a la concepción elitista del museo, como una institución reservada a eruditos y especialistas, incomprensibles para los no iniciados, que tanto ha marcado su evolución a lo largo de la Historia y que aún pesa en algunos aspectos, no tanto formales, como estructurales, de los museos actuales.

Pero, indudablemente, es el siglo XVIII el que marca una revolución en lo que podríamos llamar, siguiendo la terminología de Aurora León, «la trayectoria del objeto digno de ser coleccionado». Surge la figura del «curioso», erudito que, gozando de una buena posición económica se siente interesado por la Ciencia y el Enciclopedismo y practica un coleccionismo sistemático, metódico y especializado, lejos de la anárquica diversidad de las colecciones de los siglos anteriores. De este modo, durante el «Siglo de las Luces», tomó consistencia la configuración de museo «científico, ordenado y clasificado como si de una enciclopedia se tratase. Asimismo, ya no era exclusivamente la pintura y la escultura el objeto codiciado, sino que, acorde con los nuevos conocimientos de la época, comenzaron a proliferar las colecciones arqueológicas, botánicas, minerales, etc.

No obstante, este afán cientifista que inspiró a los ilustrados, no se tradujo en afán divulgador o educativo y la mayoría de colecciones continuaron cerradas al público. De todas formas, a partir del 1700, algunos importantes museos como la Galería Imperial de Viena, el Palacio del Quirinal en Roma o El Escorial comenzaron a admitir público, aunque la mayoría de grandes colecciones permanecieron inaccesibles hasta mediados de siglo y sólo a finales del mismo aparecen los primeros museos públicos, administrados y financiados por el Estado, con la notable excepción del «British Museum» de Londres, fundado en 1753.

Podemos pensar con cierta consistencia que, si el carácter elitista de la institución museística arranca de sus orígenes renacentistas, cuando el aristócrata acumulaba obras de

arte como símbolo de poder y riqueza, el afán cientifista del siglo XVIII marca el comienzo de la dicotomía apuntada por Singleton (1970), entre la función del museo como centro de investigación y estudio y su papel en tanto que servicio público.

Los primeros museos públicos continuaron la tradición de las colecciones privadas. Pertenecían al Estado o a una entidad pública, pero continuaban siendo tan elitistas y exclusivos como sus predecesores. Eran dirigidos y organizados por un grupo de autocráticos eruditos que no se preocupaban demasiado de la manera en que las colecciones se tenían que presentar y hacer comprensibles al público. Respecto al papel que jugaron los museos a lo largo de todo el siglo pasado, mientras que los eruditos y estudiosos comenzaron a beneficiarse, para el público en general los museos eran tan sólo colecciones de curiosidades incomprensibles para la gran mayoría, ya que no se preveía ningún tipo de guía o ayuda que permitiese la asimilación de la gran cantidad de objetos diversos y, en muchos casos, extraños, que se exponían en las salas. Aparece, en consecuencia, una nueva y más sutil restricción, que ya no se limita a la prohibición de la entrada, sino que es una barrera de comprensión, de falta de significado del museo para un público que se encuentra desorientado y abrumado al visitarlo y, tras los momentos iniciales de excitación ante la novedad, lo abandona, incapaz de disfrutar y de aprender en él porque no tiene los medios necesarios. En este sentido, es interesante el comentario de Alma Wittlin (1949) cuando afirma:

«Las mentes de los visitantes quedaron excluidas de la experiencia aun cuando fueron admitidos físicamente. Los visitantes fueron alienados por la perpetuación de las disposiciones heredadas de los gabinetes y galerías de colecciones privadas en los siglos anteriores» (Wittlin, p. 119).

En estas circunstancias, poco podía ofrecer el museo como servicio público que, por ley, ya era.

De lo que hemos ido diciendo hasta ahora acerca de la trayectoria de la institución museística, deducimos fácilmente que ésta no nació ni se desarrolló como una manifestación popular, ni al servicio de la sociedad tal y como la concebimos hoy, sino, bien al contrario, como una institución eminentemente elitista y clasista, que ha experimentado, como veremos a continuación, un cambio radical, aunque el lastre de sus inicios ha pesado fuertemente sobre la idea que de su función se ha tenido durante muchos años.

El momento del gran cambio, como dijimos al principio, podemos situarlo en los años sesenta, aunque a partir de la Segunda Guerra Mundial comienzan a producirse algunos cambios sustanciales. A principios de siglo, la situación podría definirse del siguiente modo: se da un fuerte impulso a la especialización de los museos, que casi en su totalidad pueden visitarse libremente, pero continúa dándose una mínima importancia a la necesidad de establecer la comunicación entre los objetos y el público. En el período de entreguerras (1919-1939) comienzan a surgir las primeras iniciativas importantes, como la apertura de la «International Museum Office», en cuyo seno encontraron cabida las opiniones, cada vez más críticas, acerca de la situación de «almacenes» en el que se encontraban muchos museos. En los Estados Unidos, el período de 1919 a 1930 es descrito por Low como de un

«rápido desarrollo de las prácticas educativas en los museos». Grace Ramsey, que estudia el mismo período de tiempo, afirma que fue un momento de expansión de diversos programas educativos que se extendían hacia las escuelas y otros organismos del exterior. Todavía se encontraban muchas reticencias, pero a medida que avanzaba el siglo, se notaba un progresivo aumento de las posturas a favor de la idea de que el museo debía ser básicamente educativo.

El período de reconstrucción que siguió a la Segunda Guerra Mundial trajo consigo una serie de cambios que marcaron el final del museo como institución aislada y elitista. Estos cambios, según René Marcousée (1973), vienen marcados por dos factores: por una parte, la nueva actitud social hacia los museos, que los coloca en una situación de mayor identificación con la herencia cultural de la comunidad; por otra, la presencia de un «nuevo» público, producto del desarrollo político, social y económico de los veinticinco años anteriores. Efectivamente, el rápido crecimiento económico, especialmente en los años sesenta, dio como consecuencia un crecimiento de la demanda en el campo social y educativo, demanda que no únicamente se dejó sentir en el sistema escolar, sino también en todas aquellas instituciones sociales y culturales que de alguna manera podían contribuir a la mejora formativa y al bienestar de la población. Por lo que respecta a los museos, esta demanda se traduce en un considerable y progresivo aumento del público que acudía a visitar las exposiciones por primera vez, al mismo tiempo que se intensificaba el sentimiento de que los museos no estaban haciendo todo lo que debían, ni se aprovechaban al máximo sus potenciales en tanto que centros de educación y esparcimiento de la población. La educación se convirtió en preocupación y materia de trabajo de muchos profesionales del museo, a la vez que la insuficiencia del sistema escolar, a menudo encorsetado por dificultades orgánicas y funcionales, para cubrir las expectativas educativas de la población, dio pie a la aparición de nuevas formas de educación no formal, de una influencia sobre la población a veces más fuerte que la de los sistemas tradicionales.

Si tuviéramos que hacer una síntesis de los cambios sustanciales ocurridos dentro del mundo del museo con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, especialmente en los años del gran boom económico, podríamos decir que suponen el paso de una política museística «centrada en el objeto» (su adquisición, conservación, etc.), a una política «centrada en el público», que se traduce en una atención preferente a la exposición «comprensible» de las piezas según unos criterios didácticos más que exclusivamente estéticos, en la creación de servicios educativos para los visitantes y en la intensificación de los aspectos ligados a la publicidad y a las relaciones públicas. Salvando las diferencias, se puede muy bien establecer un paralelismo entre este proceso de cambio experimentado por la institución museística y el cambio que supuso para las escuelas la asimilación de los principios de la Escuela Nueva, que hablaban de una educación en el niño.

Las corrientes pedagógicas que hacen hincapié en aspectos tales como la integración en la propia comunidad, la educación para la vida y especialmente, en la idea de que la educación no ha de basarse únicamente en los libros, sino que hay otros medios de aprendizaje, a través del contacto directo con las cosas, la experiencia de los fenómenos y la participación en los procesos de la naturaleza y la sociedad, han tenido una gran trascendencia en el impulso del carácter educativo del museo. Douglas A. Allan (1973) afirma al respecto que el gran renacimiento de la institución museística comenzó cuando se descubrieron las posibilidades de utilización de los objetos tridimensionales, y no sólo los

libros, en el proceso de aprendizaje. Ello trajo como consecuencia, continúa el mismo autor, el que los museos dejaran de ser los lugares donde preservar los objetos en peligro de destrucción, para convertirse en instituciones dinámicas a las que acudir para aprender de las fuentes sobre el pasado y el presente de nuestro mundo.

Posibilidades educativas del museo

Es un hecho constatable el progresivo interés de los educadores hacia el mundo exterior a la escuela, a la búsqueda de recursos educativos útiles e interesantes para un mejor desarrollo de su labor, de entre los cuales, los museos ocupan un lugar destacado. Y ello por una serie de razones que en el prefacio de la obra *Museums and children* de Olofson (1979) se apuntan acertadamente a la hora de justificar y reclamar la necesidad de una colaboración más estrecha entre las escuelas y las instituciones culturales con el fin de adaptar los currícula escolares a la herencia cultural de cada país y de extender el uso de los recursos de los museos dentro de la educación. Si consideramos que uno de los objetivos de la educación hoy en día es crear situaciones de aprendizaje, entonces los museos tienen un importante papel que jugar en este proceso, ya que de entre los recursos más importantes de la comunidad, ellos permiten un planteamiento interdisciplinario del aprendizaje y, de hecho, constituyen laboratorios donde maestros y personal del museo pueden ayudar a los jóvenes a revivir experiencias vitales. En la misma línea se manifiesta James L. Swanger (1975), director del «Carnegie Museum» de Historia Natural, cuando afirma que los museos tienen un gran potencial para lograr lo que él considera fundamental en la educación, es decir, la inculcación del deseo de aprender mediante técnicas que impulsen a los individuos a preguntarse a sí mismos, o a los demás, acerca de los temas que han captado su interés. Según este autor, los museos son una clase de instituciones educativas que tienen la capacidad de presentar información a una audiencia de forma atractiva, pero eso únicamente podrá conseguirse cuando, sea cual sea el tema o material expuesto, se presente de tal forma que permita al público relacionarlo con su propia vida. En este mismo sentido opina Tage Høyer Hansen (1984) quien, hablando de los cambios en la concepción del museo, nos dice que éstos no sólo han de utilizar nuevos métodos, sino que han de erigirse, además, en nuevos intermediarios que no tengan miedo de abordar los complejos problemas de la sociedad actual. Podríamos añadir, también, que los museos tienen una tarea muy importante por lo que respecta al desarrollo de la capacidad imaginativa y creadora, ya que la observación directa de objetos hermosos e interesantes pueden ayudar a estimular la sensibilidad y a consolidar, como dice Molly Harrison, la «conciencia de la belleza» en una sociedad realmente necesitada de este estímulo.

Podríamos continuar citando a un buen número de autores que, con mayor o menor vehemencia, han resaltado la función educativa del museo en los últimos años. A nivel teórico, al menos, ésta es asumida por una gran mayoría de responsables de los museos. Los organismos internacionales, especialmente el «International Council of Museums» (ICOM), han contribuido a difundir esta idea entre sus asociados y, en la actualidad, goza de una amplia aceptación. No obstante, a pesar de las lúcidas palabras de aquellos que se han esforzado en desvelar sus potenciales educativos, nos atreveríamos a decir que aún existe una gran dosis de voluntarismo e improvisación en lo que respecta a la oferta de actividades llamadas «educativas» en los museos. A menudo, se invita a los estudiantes u otros grupos de la población a acudir al museo y las visitas consisten en caminatas inacabables por las

salas, acompañadas de una disertación del profesor o conservador sobre las piezas expuestas. Esta visita, en la cual los objetos del museo no son más que la ilustración de una lección o conferencia, es en muchos casos todavía, la única forma de «educación» que se contempla, y sus resultados, que la mayoría de las veces no interesa recoger, son muy pobres y están en función de la «habilidad» de la persona que da la explicación para captar el interés del público. Evidentemente, creemos que este modelo, que ha sido objeto de duras críticas por parte de algunos profesionales, como J. Jensen, del Museo Nacional de Copenhague, no puede aportar ningún elemento de valía para la definición de lo que habría de ser una Pedagogía del Museo. Existen, sin embargo, ciertas instituciones (museos, departamentos universitarios, asociaciones de educadores de museo, etc.) que, salvando las dificultades, principalmente económicas, han llevado a cabo una dinámica investigadora dentro de este campo, tanto en lo que respecta a la propia naturaleza del museo y de su público y los problemas de comunicación entre ambos, como en lo referente a los objetivos y naturaleza del aprendizaje dentro de museo, gracias a la cual podemos ir perfilando las bases sobre las que se ha de crear un modelo educativo propio de la institución museística que huya de los mimetismos escolares en que se ha caído durante mucho tiempo, ya que, de hecho, las escuelas han sido el único modelo al que se ha podido acudir en demanda de orientación.

El museo como elemento sociocultural que interviene en la educación: hacia una Pedagogía del Museo

A lo largo de las páginas precedentes, hemos criticado la concepción tradicional del museo-almacén para reivindicar una institución abierta a todos y, fundamentalmente, educativa. Pero, ¿qué entendemos por educativa?, ¿por qué educativa? Tal vez hayamos usado mucho este término, sin haber profundizado lo bastante en estas cuestiones y pensarnos que vale la pena intentarlo en las páginas que siguen.

El museo como elemento social y cultural

Se dice que el museo es un elemento «social», ya que, inicialmente, surge gracias al impulso de determinados individuos o grupos sociales o bien entidades ciudadanas, científicas y/o culturales. Sólo en los últimos años son las instituciones políticas las que toman iniciativas en la creación de museos.

En algunos países como los Estados Unidos, la creación de museos ha ido ligada a la afirmación de determinados grupos sociales, generalmente minoritarios, o al crecimiento y consolidación de barrios y poblaciones.

También calificamos al museo como elemento «cultural», ya que en él se conservan objetos que forman parte de la herencia cultural de una colectividad.

Finalmente, lo consideramos susceptible de intervenir en la educación de esta colectividad. Es más, afirmamos la conveniencia y utilidad de esta Intervención Educativa y, en consecuencia, la necesidad del establecimiento de los recursos humanos y materiales apropiados para llevarla a término en las mejores condiciones.

Son varias las razones que los llevan a mantener esta opinión, aún a pesar de todos los aspectos negativos que, desde un punto de vista pedagógico, son imputables a la institución museística.

Fragmentación de la cultura

En primer lugar, podemos criticar al museo su concepción de la cultura «como un consumo fragmentado, parcelado y troceado en porciones digeribles» (García, 1978), que se refleja tanto en la clasificación clásica de los museos (de Bellas Artes, arqueológicos, de Ciencias Naturales, etnológicos...), como en la misma configuración interna de las exposiciones, en salas y vitrinas que representan cada una de ellas un «fragmento» de la Historia, del Arte o de la Ciencia, a partir de unas bases preestablecidas, artificiosas y alejadas del mundo real. Esta crítica es comparable a la que se ha hecho a la misma escuela, en tanto que institución aislada de su entorno, atomizada en grados, niveles, etapas, secciones..., que proporciona igualmente una «cultura» dividida en los compartimentos estancos de las asignaturas, áreas o materias. De la misma manera que la profunda crisis de la escuela se ha intentado superar con planteamientos pedagógicos que han puesto el énfasis en la necesidad de adecuarse a la psicología de alumno y, más recientemente, en la necesidad de integrar la escuela dentro del medio, también la institución museística habrá de buscar nuevas vías para salir de su propia crisis, muy grave si nos atenemos a las palabras de Hugues de Varine-Bohan que afirma:

«La significación histórica de la Institución llamada “museo” está en vías de desaparición. La conservación de la herencia cultural de la humanidad no se justifica por el simple placer de recordar el pasado ni por la investigación hecha por los intelectuales para los propios intelectuales. Teóricamente el museo está destinado a desaparecer concidiendo con el fin del contexto cultural y de la clase social que lo crearon» (Varios, 1973, p. 23).

Los museos contienen una parte concreta, tangible, de la cultura, un gran número de objetos que los pueblos han ido produciendo a lo largo de su historia, desde el más valioso tesoro a la herramienta más cotidiana, a través de los cuales podemos comprender cómo eran, cómo vivían y qué pensaban. Es como si estos pueblos hubieran utilizado los objetos a manera de «signos» para transmitirnos un mensaje. Un mensaje, evidentemente, indirecto, pues no actúa como tal en la intención del emisor, sino que es el receptor quien busca los significados. El objeto que se exhibe en el museo no fue creado con esta finalidad. La persona o personas que lo crearon buscaban otras finalidades (utilitarias, lúdicas, religiosas, ornamentales, etc.). Es el investigador, el arqueólogo, que ha estudiado el objeto detenidamente y lo ha comparado con otros, el que ha descubierto el mensaje o «doble lectura» que éste presenta y ha interpretado, no únicamente su significado directo de uso y características, sino su función en tanto que significante de una cultura, de una manera de ser y pensar específica del pueblo que lo ha creado.

«Descontextualización» de la pieza de museo

Esto nos lleva a tratar de otro aspecto que creemos es de vital importancia: la transformación que experimenta el objeto cuando pasa a formar parte del museo y las consecuencias de este fenómeno en el proceso de comunicación entre el espectador y el objeto. Desde el mismo instante en que un museo traslada una pieza cualquiera de su contexto original y significativo, a sus salas, obliga al visitante a verla como una abstracción aislada, una obra de arte.

Hudson (1977), citando a André Maltaux, nos dice al respecto que un crucifijo románico no era contemplado por sus contemporáneos como un trabajo de escultura, ni la Madonna de Cimabue como una pintura, incluso la Pallas Atenea de Fidias no era, primitivamente, una estatua.

Del mismo modo que, para poner otro ejemplo, un objeto de culto africano de un museo etnológico, pierde su significado religioso original para adquirir a los ojos del espectador occidental un sentido totalmente diferente.

Esta «descontextualización» de la pieza de museo provoca por una parte, un aislamiento y distanciamiento del espectador, ya que le obliga a una contemplación intelectualizada, racional y profundamente mediatizada por el propio museo. De hecho, para analizar y describir la obra en esta situación se hace necesaria la intervención del experto.

Por otra parte, el hecho de que los objetos estén fuera de su contexto habitual transforma, en cierta medida, a los propios objetos. Estos, en su vida real, forman parte de un entramado de interrelaciones que desaparece al estar metidos dentro de un museo, aunque se establecen otro tipo de nexos.

Esta característica típica del museo, la descontextualización, puede ser, no obstante, utilizada en un sentido completamente opuesto al que hemos visto hasta ahora. De hecho, como afirma Tage Høyer Hansen, el hecho de extraer de su contexto social un determinado objeto y colocarlo en una exposición, supone en realidad una «reducción de la cultura», pero nos abre, también, la posibilidad de analizarla, ya que el objeto expuesto, señalado, puede tener en sí una significación general que arroje luz sobre el conjunto y nos clarifique unas relaciones que, de otra manera, serían muy difíciles de percibir.

Pensamos no obstante que es imprescindible huir del museo concebido como una sucesión de objetos «señalados» como si se tratase, siguiendo la comparación de Malraux de un concierto en el cual un programa consistiese en una sucesión ininterrumpida de obras musicales entremezcladas. El resultado sería desconcertante y, a la larga, aburrido. De ahí que consideremos necesario que el museo cree el contexto y/o facilite los medios adecuados que ayuden a «situar» el objeto, a extender su significado y a relacionarlo con los otros objetos del propio museo o del exterior.

«Sacralización» de la cultura.

Otro factor que cabe imputar a la institución museística es lo que se ha venido denominando la «sacralización» de la cultura. La misma configuración física de los museos, generalmente edificios llenos de simbolismo y solemnidad, donde el visitante se siente minimizado, contribuyen a crear esta actitud de admiración y respeto, pero también de alejamiento, por parte del visitante. En estas circunstancias, la única comunicación posible es la de un único sentido museo-público con el riesgo que ello comporta de opresión cultural. El público, sumiso y consciente de su falta de conocimiento, está dispuesto a renunciar a lo poco que sabe, si ello comporta entrar en conflicto con la información dada por el museo. Este actúa, en palabras de Brian Lewis (1980), como intimidador, más que como educador del visitante normal, del que parece que sólo persigue la reacción de admiración en lugar de la comprensión de la obra, reservada a los

«entendidos». Creemos que vale la pena reproducir, por lo expresivas, las palabras del autor anteriormente citado, que afirma:

«Sin duda han sido valiosas fuentes de conocimiento e inspiración para el visitante informado. Para todos –y esto incluiría a la gran mayoría de visitantes casuales- los museos han proporcionado poco más de un espectáculo de los que hacen exclamar ¡Ooh, Aah, Mira aquello!» (Lewis, p. 151).

En buena parte, la escuela, como institución, comparte con el museo la doble vertiente de descontextualización y sacralización de la cultura, ya que imparte desde sus aulas un «saber» definido previamente como necesario e importante para los expertos, que se estudia generalmente lejos de la realidad.

Las características que hemos apuntado: fragmentación, descontextualización y sacralización, hacen de los museos instituciones elitistas por excelencia. Para acceder a ellas se necesita una formación previa que no está al alcance de la mayoría. De hecho, estudios sociológicos sobre el público de los museos (Bourdieu y Darbel, 1969; Eisenbeis, 1971 y Arandilla, 1977) nos confirman que la asistencia aumenta cuando entre el visitante y el museo no existen, citando a Eisenbeis, «disonancias cognoscitivas».

Validez y utilidad de los museos en la sociedad actual

A la vista de todo este bagaje, ciertamente no muy favorable, podemos cuestionar la validez y utilidad de los museos en la sociedad actual, así como la eficacia de su aportación en el campo de la educación. Pero existe una realidad incuestionable que no podemos ignorar: la presencia «real» dentro del museo de objetos valiosos, vestigios de nuestro pasado, testimonios únicos de una historia y de una manera de ser y de pensar que constituyen el núcleo de nuestro patrimonio y una herencia cultural común a la cual no debemos ni podemos renunciar. Todo individuo y toda colectividad tienen la necesidad de comprender sus propias señas de identidad, las razones profundas de su manera de ser y desarrollarse, los puntos de partida que han marcado y marcarán su presente y futuro. Para este conocimiento, el aprendizaje a partir de la cultura material conservada en los museos es fundamental, por lo que tiene de directo (objeto y espectador están frente a frente, sin intermediarios), real (a partir del objeto real, no de una fotografía ni de una película...) y emotivo (ya que la emoción o sensación que provoca la visión de un dibujo de un objeto y la del propio objeto es muy diferente). En este sentido, Earle W. Newton (1974) afirma:

«Los museos afirman con propiedad que no hay nada como el contacto con los objetos reales para proporcionar un impacto permanente en el aprendizaje, en lugar de las descripciones mediante palabras o imágenes en libros o en una pantalla» (Newton, p. 226).

Por su parte, Duncan Cameron (1968) insiste en la misma opinión cuando dice que los que han trabajado con niños en los museos saben que la comunicación de ideas a través de objetos reales puede ser una experiencia tan intensa e íntima para los chicos que a su lado la imagen pictórica o de una película o de televisión, se convierten en simples sombras (1973). Otros autores, igualmente, han profundizado en el tema, como Anne P. Taylor (1973) que habla del «material real» como sustituto del libro de texto en el aprendizaje de los niños y opina:

«Los museos están literalmente sentados sobre minas de oro de material educativo que podría ayudar a fomentar el crecimiento cognitivo, estético y cultural de los niños» (Taylor, p. 25).

Para lamentarse, a continuación, de la inadecuada utilización de estos materiales debido a la falta de preparación de los educadores en este cometido.

En definitiva, podríamos concluir diciendo que la sociedad no puede permitirse el lujo de olvidar y arrinconar los museos y los materiales que contienen, pero tampoco se puede permitir mantenerlos per se, sin aprovechar su uso social y educativo en beneficio de la mayor parte de sus miembros, ya que ello supondría su autodestrucción al transformarse en almacenes de objetos muertos y mudos. Además, como dice Aurora León, parece evidente que hoy día los conflictos y contradicciones son mayores en centros enfocados exclusivamente a la supervivencia del objeto que en otros cuyas búsquedas van más hacia la educación y participación pública. Hay que conseguir, pues, que sean una institución viva al servicio de la sociedad a la que pertenecen y, para ello, habrán de asumir como propias las palabras de George Brown Goode (1888) con las que comienza una de las obras fundamentales de Chadwick (1980), que dicen:

«No es lo que un museo tiene, sino lo que hace con lo que tiene lo que cuenta.»

Actividades educativas

Por nuestra parte, podríamos añadir que la cantidad y calidad de las actividades educativas que el museo podrá llevar a cabo con sus materiales, dependerá en gran parte, de los servicios de los que disponga para atender al público y, de entre ellos, será fundamental un departamento especializado que, con la estrecha colaboración del profesorado de los distintos niveles de enseñanza y las entidades culturales y sociales, ayudará decisivamente a que los grandes recursos potenciales del museo dejen de serlo para convertirse en plenas realidades. La unanimidad en este punto es una constante en la literatura sobre el tema y la demanda de un servicio educativo organizado y a cargo de personal preparado para esta función, es asumida cada vez más seriamente por los responsables de los museos.

La existencia de los «Departamentos pedagógicos» es considerada por Martí March y colaboradores (1979, p. 12) como el primer escalón para potenciar la dimensión educativa de los museos. D. V. Proctor (1973, p. 25), al igual que Molly Harrison, insisten en la idea de que la correcta utilización educativa de las colecciones del museo requiere una preparación pedagógica específica, tanto por parte del personal del propio museo encargado de esta tarea, como por parte del profesorado, y que la educación en el museo no puede considerarse como algo casual o improvisado. Mareile Boehmer (1981), por su parte, considera que

«la comunicación a través de un personal especializado ofrece la ventaja de una gran flexibilidad...», ya que, «el trabajo del pedagogo en el museo se puede dirigir y orientar hacia distintos grupos de edad y de procedencia educativa» (Boehmer, p. 7).

También insiste la necesidad de que este personal trabaje en equipo con el resto de profesionales del museo, puesto que, de este modo, podrá desarrollar una metodología crítica que permita, a la vez, influir y mejorar las otras posibilidades de trabajo educativo en lo relativo a la didáctica de la exposición y la comunicación literaria (catálogos, guías, hojas informativas, etc.). Este aspecto del trabajo en equipo es igualmente considerado como de gran importancia por otros autores, como A. García Blanco y otros (1980), que opinan que todo el equipo multidisciplinar que trabaja en el museo debería de estar imbuido del «carácter pedagógico» de la institución, ya que, de lo contrario, resultará inútil el esfuerzo del Departamento de educación.

Laura Chapman (1982), en un interesante artículo da réplica a algunos argumentos habituales entre ciertos sectores de profesionales del museo en los Estados Unidos, que tienden a minimizar la importancia de la educación, afirmando que la respuesta a la observación de los objetos con los que se trabaja en el museo, es, o tiene que ser, una percepción llena de sentido, una interpretación personal del significado de aquellos objetos, y, según la citada autora, esta respuesta necesita de un aprendizaje. Los detractores de la educación en el museo comparan su situación con la de las bibliotecas. Estas, afirman, no se hacen responsables si la gente no sabe qué leer, cómo leer o si no disfruta de la lectura, por el contrario, hacen responsables de ello a las escuelas, que son las que han de enseñar a la gente a leer. Por analogía, las escuelas, y no los museos, se han de hacer responsables de la educación perceptual necesaria para apreciar en toda su magnitud las colecciones que éstos encierran. Chapman no comparte este punto de vista, ya que, si bien se puede esperar de las escuelas que proporcionen a los jóvenes una formación lectora, pues es uno de sus objetivos, no se puede confiar de mismo modo en que se desarrollen las capacidades de percepción, dado el tipo de enseñanza que utilizan, fundamentalmente basada en los libros. En consecuencia, para la autora, la educación en el museo es, para la mayoría de los visitantes, no sólo buena, sino necesaria.

La labor de los Departamentos educativos de los museos o de aquellas personas que, desde el exterior, pretenden su utilización pedagógica, tendrá que ir encaminada hacia unos objetivos adecuados a las especiales características de la institución museística y que, por tanto, no tienen por qué coincidir siempre con las de otras instituciones de enseñanza.

Estos objetivos, que tan sólo apuntamos, serían, fundamentalmente, conseguir que el visitante -niño o adulto, con poca o mucha instrucción- sea capaz de observar los objetos y, así, lograr una percepción completa que le permita llegar a una interpretación personal y razonada de su significado o significados y de sus relaciones con los otros objetos del museo o del mundo exterior. Igualmente, se trataría de conseguir una comunicación más profunda museo-objeto-público que vaya más allá de la simple relación de dominio apuntada anteriormente, mediante la estimulación de la participación del visitante y de su potencial creador.

La labor del Departamento pedagógico en el museo

El cambio en la concepción del museo, que hemos ido analizando a lo largo de las páginas precedentes, que pone el énfasis en la vertiente educativa de la institución, hace que, necesariamente, surjan en su seno una serie de necesidades en cuanto a equipamientos y personal para responder a la nueva demanda creada y a las expectativas de un público más

amplio y numeroso. La creciente utilización, por parte de los centros de enseñanza, de los recursos y materiales que ofrece el museo, dentro de las estrategias didácticas llevadas a cabo por el profesorado, pensamos que ha sido un elemento fuertemente decisivo en la puesta en funcionamiento de los Servicios o Departamentos educativos, ya que la evidente dificultad que supone la atención debida a un público tan numeroso y de unas características tan distintas a las del público tradicional del museo, exceden las posibilidades de cualquier institución, por bien dotada que esté de personal científico o conservadores, aparte de la consideración, compartida por muchos estudiosos del tema, de que ni la formación específica de dichos profesionales, ni la imagen que de su función se tiene, se corresponden a las que debería tener un educador de museo.

Formación del educador de museo

En la década de los años sesenta, Douglas A. Allan ya reclamaba la necesidad de dotar a los servicios educativos de los museos de un personal específicamente preparado, que aunara el conocimiento de las colecciones con una serie de destrezas para la enseñanza. Al mismo tiempo, hacía hincapié en la necesidad de contar con un equipamiento mínimo para realizar su labor con eficacia y sin perturbar la marcha normal del museo. En los mismo años, Molly Harrison es muy clara cuando plantea la necesidad de un seivicio específicamente educativo en el museo, a cargo de personal cualificado pedagógicamente. Según reconoce la citada autora, los conservadores pueden atender al público adulto bien preparado pero, raramente, a los niños o a los adultos no preparados, y ello lo atribuye a que este personal, sumamente especializado en una determinada rama de saber académico y gran conocedor de los objetos que contiene el museo, o de una parte de ellos, carece, sin embargo, del necesario conocimiento de la genete y de su forma de aprender, lo cual le hace afirmar que en los departamentos educativos debería haber solamente personal preparado pedagógicamente, cuya misión no es hacer conferencias, ni explicar todo lo que se sabe sobre un tema dado, sino plantear cuaestiones y estimular el pensamiento del público.

En la actualidad, otros autores han insistido en el tema de la formación del personal que trabaja en los Departamentos educativos, poniendo énfasis en la necesidad de que sean personas bien preparadas en las técnicas idóneas para establecer una auténtica comunicación con el público.

Terry Zeller (1984), del «Rochester Museum and Science Center» (Rochester, Nueva York) analiza, en un interesante artículo, la situación e identidad profesional de los educadores de museo en los Estados Unidos, afirmando que se ha dado un proceso de crecimiento y, a la vez, de especialización, del personal adscrito a los museos en los últimos años y concretamente, refiriéndose a los educadores, señala una contradicción relativamente frecuente en aquel país, consistente en que muchas de las plazas de «educadores» están ocupadas por profesionales no especialistas en «Educación», sino en otros campos científicos, creándose una confusión entre lo que se considera un conservador y un educador.

Esta situación persiste a pesar de que el «Museum Studies Committee» de la «American Association of Museums» afirma:

«Un educador de museo debería tener un grado avanzado en Pedagogía, el área de especialización del museo, o estudios de museología con concentración especial en Pedagogía del museo» (en Zeller, 1984, p. 105).

El mismo informe cita ocho áreas de conocimiento para un educador de museo, en cuatro de las cuales se contemplan disciplinas de Pedagogía y Psicología con metodologías especializadas y una extensiva literatura profesional.

En conjunto, podríamos afirmar que se ha avanzado considerablemente en la consideración del educador de museo como un profesional con entidad propia que requiere una formación específica, adaptada a las características y necesidades de su tarea dentro del museo, aunque ésta continua siendo una cuestión debatida y sobre la que se ha de seguir insistiendo hoy en día, una década después de que Robert Marthai (1974) animase a los trabajadores de los Departamentos de educación a

«dar pasos para definirse a sí mismos más como educadores (...) que como conservadores de la categoría inferior... avanzar pasos para aprender más acerca de lo que el “establecimiento” educativo tiene que ofrecer en las áreas de técnicas de enseñanza, desarrollo curricular e investigación sobre como aprenden los niños» (Matthai, pp. 10-13).

Fiananciación de los Departamentos

También se ha de decir, no obstante, que, gracias a la iniciativa de muchos directores y conservadores sensibilizados con el tema, se han empezado interesantes experiencias educativas, muchas veces en condiciones precarias en el terreno económico y de personal (a base de personal contratado a tiempo parcial, de voluntarios, estudiantes, etc.), pero que, a la larga -aunque no siempre, desgraciadamente- han obtenido el soporte institucional y financiero que necesitaban y han cuajado en un auténtico Departamento educativo.

En este sentido, el soporte facilitado por las autoridades locales, autonómicas, regionales, cantonales, etc., según la terminología empleada en cada país, para la puesta en marcha de los citados Departamentos, ha sido más importante y decisivo que el facilitado por instancias estatales. No podemos presentar, para corroborar esta afirmación, datos estadísticos exactos, ya que el nivel en que se encuentra la investigación en este campo no lo permite, pero la experiencia de los países con una tradición más consolidada de educación en el museo así nos lo indica, como es el caso de Gran Bretaña, donde las LEAs («Local Education Authorities») han tenido y tienen una vinculación eficaz y decisiva con los Departamentos educativos de los museos. Lo mismo podríamos decir de Holanda, de los países Escandinavos, de Canadá, etc. En lo que respecta al Estado Español, es significativo que los servicios educativos pioneros y, aún hoy, de los mejor consolidados y organizados, sean los de los museos municipales de Barcelona.

El problema, sin embargo, de los pequeños Municipios es la falta de recursos económicos para hacer frente a los gastos que un servicio de estas características requiere. La solución, o una de las soluciones, podría ser la creación de Servicios educativos comarcales que agrupasen a unos cuantos pequeños museos municipales, repartiéndose los costes entre diversos Ayuntamientos, tal como recomienda el Informe de la Comisión Técnica de museos Locales y Comarcales de la Asociación de Trabajadores de los Museos de Cataluña (1981, p. 22). El papel de las Comunidades Autónomas dentro de la nueva configuración política y administrativa del Estado Español, sobre las cuales recae hoy la gestión y

mantenimiento de los antiguos museos provinciales dependientes del Ministerio de Cultura, pensarnos que puede y tiene que ser importante para la mejora de los servicios al público de los museos, incluyendo, naturalmente, los Servicios pedagógicos.

En el tema de la financiación de dichos Servicios hay que buscar vías de colaboración con otras entidades, ya sean educativas (Ministerio de Educación, Consejerías de Educación, Agrupaciones de profesores, Universidades, Colegios, etc.), sociales (Centros o Agrupaciones sociales, Clubs de Jóvenes, Centros Cívicos, Asociaciones de Vecinos, etc.), culturales (otros museos, bibliotecas, centros o asociaciones culturales y científicas, compañías teatrales, etc.) o sindicales. El hecho de dirigirse en su acción educativa a grupos sociales determinados, sin olvidar, evidentemente, la oferta al visitante individual, facilitará la propia planificación educativa y su difusión, al contar con la cooperación de los grupos interesados. De esta forma, el papel de los museos en términos de co-responsable de la educación comunitaria, tan debatida y defendida por ciertos autores anglosajones (Singleton, Chadwick, etc.) cobraría una significación especial.

«Status» y funciones de los Departamentos

Vamos a referirnos, por último, al status de los Departamentos educativos en los museos, concretamente, al tema de las funciones específicas a desarrollar por dichos Departamentos en el contexto general de la institución. Son numerosos los autores que han intentado definir dichas funciones, de entre los que citaremos a M. Harrison (1973) que, en la década de los sesenta, afirmaba que los Departamentos de educación tenían que ocuparse de

«cómo traducir el significado de sus exposiciones, y cómo comunicar sus valores al público sencillo» (Harrison, p. 81).

A principios de los años setenta, un autor indio, Satya Prakash (1971), refiriéndose a las funciones educativas de los museos de arte, manifestaba:

«El Departamento educativo del museo debería tratar de fomentar y ayudar a los intereses artísticos latentes en los chicos y chicas y en los hombres y mujeres de todas las edades. A través de exposiciones especiales y cursos, debería poner al visitante en contacto con las tendencias contemporáneas y posibilidades en la planificación de la ciudad, diseño interior, mobiliario...» (Prakash, p. 16).

Un informe británico sobre los museos provinciales (Provincial Museums and Galleries, 1973), publicado en el año 1973 especificaba las siguientes funciones de los Departamentos de educación:

«Responsabilidad del servicio de préstamos; organización y participación en un servicio de conferencias o cursos; implicación y posiblemente responsabilización en las exposiciones y publicaciones; organización de visitas para toda clase de grupos; contacto con instituciones educativas que utilizan el museo; oferta de ayuda a estudiantes, consejo al director del museo, sobre la naturaleza y extensión de la información que debería ofrecerse al público; consejo sobre las ayudas disponibles en el campo de la Tecnología Educativa» (p. 19).

Andrea García, del «Servei de difusió de Museus» del Ayuntamiento de Barcelona, afirmaba en 1978 que la función de estos Departamentos pedagógicos es la de divulgar el contenido cultural del fondo del museo, adaptándolo a las necesidades según la edad y los intereses de los visitantes sin que por ello se vea degradada la información. Para Rosa Ma. Pujol-Arellana, la función básica sería la programación didáctica de las visitas, con atención preferente a los grupos escolares. En una línea semejante a la expuesta anteriormente se manifestaba la Asociación de Trabajadores de Museos de Cataluña al definir al Departamento pedagógico como el encargado de dirigir la tarea de difusión cultural y hacerla llegar a aquellas localidades donde la institución del museo sea inexistente.

Gary Stewart (1981), en un artículo a modo de carta dirigida a los trabajadores de los Departamentos de educación, hace una larga lista de funciones que, a su juicio, han de asumir los citados profesionales. Comienza por recomendar los contactos y visitas a otros museos, para estudiar sus métodos y servicios y aplicar y adaptar todo aquello que pudiera servir. En segundo lugar, insiste en la importancia del constante perfeccionamiento en materia educativa, así como en la necesidad de profundizar en el conocimiento del museo y de las colecciones. A nivel de las relaciones con otras personas o entidades, señala tres campos de acción a tener en cuenta, que serían, las relaciones con el resto de profesionales del museo, con los medios de comunicación locales y con las entidades y asociaciones ciudadanas y, en tercer lugar, con las autoridades educativas, centros de profesores, centros docentes, etc., que podrían colaborar en la difusión de las actividades del museo. En cuanto a la programación de las actividades educativas, Stewart dice textualmente:

«Se puede dar a los grupos visitantes una atención personal y realmente adaptar los programas para ajustarse a las necesidades de los grupos individuales» (Stewart, pp. 11, 12, 13).

Lo cual exigirá una cuidadosa y una selección suficientemente amplia de actividades y temas que permitirán cubrir, al máximo, la demanda del público.

Concluiremos esta breve revisión bibliográfica sobre las funciones de los Departamentos de educación, haciendo mención de las conclusiones de las «III Jornadas de difusión de museos», celebradas en bilbao en el año 1983, uno de cuyos apartados se refiere expresamente a este punto. Las funciones señaladas por el grupo de trabajo son:

- hacer didácticos los contenidos del museo;
- comunicar los fondos con público;
- relacionar los fondos con su entorno;
- posibilitar el descubrimiento del proceso científico y creativo que ha permitido el conocimiento de la pieza;
- Atender al público tipificadamente;
- colaborar y asumir el carácter interdisciplinar del museo;
- preparar material didáctico;
- llevar a cabo la formación de quienes trabajan en estos departamentos y, finalmente,
- la investigación.

Referencias bibliográficas

AGUAROD, C.; ALFAMBRA, F.; ANTORANZ, Ma. A.; MOSTALAC, A. y PEREZ, P. (1980): Aprender en el museo -método activo-. ICE, Universidad de Zaragoza.

ALLAND, D. A. (1973): «The Museum and its functions », en VARIOS; the organization of museums (Museums and Monuments XV), UNESCO, París, p. 24.

ARANDILLA, M. (1977): «Informe sobre los museos españoles», en Suplemento del Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en F. Y L. Y en Ciencias. Madrid, abril.

BOEHMER, M. (1981): Museo y escuela. La práctica educativa en los museos de Alemania occidental. Col. «Documents», A 55, ICE, Universidad de Barcelona, p.7

- (1981): Museo y escuela. La práctica pedagógica en los museos de alemania occidental. ICE, Universidad de Barcelona.

BOURDIEU, P. y DARBEL, A. (1969): L'amour de l'art (Les musées d'art européen et son public). Minuit, París.

CAMERON, D. (1968): «A view-point; The Museum as a Communications System and Implications for Museum Education», en Curator, vol. 11, 1, p. 34.

COMISSIO TECNICA DE MUSEUS LOCALS I COMARCALS DE L'ASSOCIACIO DE TREBALLADORS DELS MUSEUS DE CATALUNYA (1981): Els museus de Catalunya. Aproximació a la seva problemática. Generalitat de Catalunya, Departament de cultura i Mitjans de Comunicació, barcelona.

CHADWICK, A. F. (1980): The role of Museum and Art Gallery in Community Education. Department of Adult education, university of Nottingham, Nottingham.

CHAPMAN, L. H. (1982): «The future and Museum Education», en museum News, vol. 60, 6, julio-agosto, pp. 48-56.

EISENBEIS, M. (1971): «Elements for a Sociology of museums», en Museum, vol. 24, 2, pp. 110-119.

GARCIA, A. (1978): «Museo y escuela», en Cuaderno de Pedagogía, 42, junio, p. 3.

GARCIA A.; SANZ, T.; MACUA, J. I. y GARCIA-RAMOS, P. A. (1980): Función Pedagógica de los museos. (Col. «Cultura y Comunicación»), 10, Ministerio de Cultura, Madrid.

HANSEN, T. H. (1984): «El museo como educador», en Museum, vol. 36, 4, París, pp. 177-178.

HARRISON, M. (1973): «Education in museums», en VARIOS: The Organization of Museums (Museums and Monuments XV). UNESCO, París, p. 81.

HUDSON, K. (1977): Museums for the 1980 (A Survey of World Trends). UNESCO. París, p.7.

LEWIS, B. N. (1980): «The Museum as an educational facility». En Museums Journal, vol. 80, 3, diciembre, pp. 151-156.

LOW, T. (1948): The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United states. Columbia University Publications, Nueva York.

LUCA, M. (1958): A. History of the Educational Practice of the San Francisco Art Museums. University of California. Bekerley, Calif.

MARCOUSEE, R. (1973): «Changing museums in a chaging world», en Museums, imagination and education. UNESCO, París.

MARCH, M. I. COLABORADORES (1979): La funció educativa dels museus. Els Museus de Mallorca, ICE, Ed. Embat, Ciutat de Mallorca, p. 12.

MATTHAI, R. (1974): «In quest of Professional Status», en Museum News, vol. 52, 7, pp. 10-13.

- (1982): Museum Education. Danish-ICOM/CECA, Copenhagen.
- (1977): Museum, imagination and education (Museum and monuments, XV). UNESCO, París, 2ª. Ed.

NEWTON, E. W. (1974): «Cultural Institucions as Learning Resources», en Curator, vol. 17, 3, septiembre, p. 226.

OLOFSON, U. K. (1979): Museums and Children, UNESCO, París.

PRAKASH, S. (1971-72): «Education through Art Museums. A Review», en Journal of Indian Museums, vol. 27-28, Nueva Delhi, p. 16.

PROCTOR, D. V. (1973): «Museums-teachers, students, children», en Museums, imagination and education (Museums and Monuments, XV), UNESCO, París, p. 25.

- (1973): Provincial Museums and galleries. Department of Education and Science, HMSO, p. 19.

RAMSEY, G. (1938): Educational Work in Museums of the United States. H. W. Wlson Co. Nueva York.

SINGLETON, H. R. (1970-71): «Interactions: the museum at work in the sommunity», en museum; vol. 23, 2, UNESCO, París, pp. 108-117.

STEWART, G. (1981); «The one Man Band», en *Journal of Education in Museums*, 2 , pp. 11-13.

SWANGER, J. L. (1975): «Anthropological Exhibits should be more than Curio Cabinets», en *Curator*, vol. 18, 2, junio, p. 115.

TAYLOR, F. (1939): «Museums in a changing World», en *The Atlntic Monthly*, 164, diciembre.

TAYLOR, A. P. (1973): «Children and Artifacts. A Replacement for Textbook learning», en *Curator*, vol. 16, 1, marzo, p. 25.

- (1978): *The organization of museums. Practical advice (Museums and monuments IX)*. UNESCO, París, 4ª. Ed.

VARIOS (1973): *Los museos en el mundo* (col. GT núm. 26). Salvat, Barcelona, p. 23.

- (1973): *the organization of museums (Museums and Monuments, XV)*. UNESCO. París.

WITTLIN, A. (1949): *The Museum, Its History and its Tasks in Education*. Routledge and Kegan Paul, Londres.

ZELLER, T. Z. (1984): «Art Museum Educators: Art historians, curators or Educators? A question for Professional Edentity», en *Curator*, vols 27, 2, junio, p. 105.

Bibliografía básica

AGUAROD, C.; ALFAMBRA, F.; ANTORANZ, Ma. A.; MOSTALAC, A. y PEREZ, P. (1980): *Arender en el museo –método activo-*. ICE, Universidad de Zaragoza.

BOEHMER, M. (1981): *Museo y escuela. La práctica pedagógica en los museos de Alemania occidental*. ICE, Universidad de Barcelona.

COMISSIO TECNICA DE MUSEUS LOCALS I COMARCALS DE L'ASSOCIACION DE TREBALLADORS DELS MUSEUS DE CATALUNYA (1981): *Els Museus de Catalunya, Aproximació a la seva problemática*. Departament de cultura i Mitians de Comunicació, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

CHADWICK, A. F. (1980): *The role of Museum and Art Gallery in Community Education*. Departament of Adult Education, University of Nottingham.

GARCIA A.; SANZ, T.; MACUA, J. I. y GARCIA-RAMOS, P. A. (1980): *Función pedagógica de los museos*. Ministerio de Cultura, col. «Cultura y Comunicación», 10, Madrid.

HUDSON, K. (1977): *Museums for the 1980s. A survery of world trends*. UNESCO, París.

MUSEUM EDUCATION (1982): *Danish-ICOM/CECA*, Copenhagen.

OLOFSON, U. K. (1979): *Museums, imagination and education*. Col. «Museums and Monuments», 15. 2ª. Ed. París.

- (1978): *The organization of museums. Practical advice*. Col. «Museums and Monuments». 9, 4ª. Ed. París.

LA BIBLIOTECA COMO ESPACIO SOCIOEDUCATIVO

Ana COLOM HUMBERT

En nuestra sociedad se lee poco: múltiples experiencias en torno al libro, pero insuficientes.

Forman ya un pequeño grupo el número de experiencias y actividades que se realizan para despertar el interés por la lectura; todas ellas parten de la percepción de un hecho latente: en nuestra sociedad se lee poco.

Ayuntamientos e instituciones de las distintas Comunidades Autónomas, vienen organizando actividades en torno a la dinamización del libro. Actividades, pero que merecen el calificativo de esporádicas y faltas de coordinación, y que, desgraciadamente, alcanzan tan sólo a una pequeña minoría de lectores que ya sentían interés por la lectura y obtenían placer con ella. Se ofrece un producto que no va acompañado de un manual de instrucciones para su uso, aquel que todavía no lo había descubierto, sigue sin conocerlo. No se ofrece, en definitiva, una educación para formar lectores.

Un lector es algo que no se improvisa de la noche a la mañana, enmascarando y coloreando las palabras de un libro. El niño acudirá a ver aquella representación teatral que una vez al año organiza su Ayuntamiento o determinada institución social, pero al terminar esta, no acudirá en busca de un libro; tal vez así acuda a la representación del año siguiente.

¿Qué se pretende, hacer más atractivo aquello que estamos convencidos de que no lo es?, entonces lo que conseguiremos es provocar una reacción similar a la que se provoca cuando narramos un cuento a un niño y nosotros no creemos en lo que decimos, en consecuencia, no lo vivimos; este mensaje va impreso en la narración y, ante nuestro asombro, el niño se desinteresa por aquel cuento. Es necesario narrar cuentos a los niños, pero hagámoslo por convicción y no por afición; vivamos con el niño la experiencia y el placer de escuchar un cuento. Vivamos con el niño la experiencia de descubrir el libro.

Bibliotecas públicas

La gran mayoría de bibliotecas públicas, en su fondo bibliográfico dan cabida a libros infantiles y juveniles, tampoco asumen el hecho de educar a sus lectores y se desvinculan de su función educativa, lanzando así la tarea a la escuela. Algunas, organizan actividades con iguales características que las anteriores, y con una similar apariencia más publicitaria que educativa.

Con todo ello, no quisiera dar a entender que de nada sirve lo que se hace, ni omitir que en lugares aislados se está llevando a cabo una gran labor en la creación de una cantera de lectores, pero éstos son hechos aislados. Y las posibilidades de todos estos centros e instituciones van más allá de una simple actividad; es necesaria una labor continua.

Librerías

Encontramos también algunas librerías que a modo experimental están educando a sus jóvenes clientes; han salido de detrás de su caja registradora y han ido en busca de un nuevo tipo de cliente: el potencial lector que desconoce el tesoro que puedan ellos esconder entre cuatro paredes. Han abierto sus puertas y las páginas de sus libros, mostrando aquello

que hasta ahora escondían, motivando el juego de ir a descubrir la librería. Disfrazándose y representando sus cuentos por calles y colegios, van desvelando día a día su pequeño tesoro; todo en busca de establecer una comunicación con estos potenciales lectores. Sustituyendo, al acudir el cliente que acaba de entrar, el papel de embalar y la lista de precios por una silla para que pueda leer, observar e informarse, dando así, tácitamente, a entender que a una librería se puede acudir no sólo para comprar, sino también para leer, informarse y buscar novedades.

Escuelas

El mayor número de experiencia en torno a la dinamización del libro y educación de lectores, las encontramos en las escuelas; escuelas tanto públicas como privadas, que parten de la iniciativa de sus propios maestros y de la inquietud por despertar en sus alumnos el interés por la lectura. Dichas experiencias alcanzan, desde las que nacen y se desarrollan en el interior de un aula, movidas por la inquietud de un profesor aislado, hasta la organización de una biblioteca escolar con un programa de Intervención Socioeducativa diseñado coordinadamente por el colectivo de profesores. La fuerza que adquieren es también muy variable, desde el abrir las puertas de una biblioteca inexistente o tapiada, hasta la utilización de la biblioteca como centro de interés, haciendo publicaciones de cuentos a nivel escolar, bien un pequeño periódico informativo y literario, organizando representaciones teatrales, visitas o excursiones, concursos de dibujo o narración, conferencias, la hora del cuento, etc., toda una infinidad de actividades encaminadas hacia un mismo objetivo: descubrir el libro como medio para conocer y gozar conociendo, bien por los caminos de lo imaginario y lo fantástico, bien por los caminos del análisis y la descripción objetiva.

No podemos detenernos aquí en el análisis de cada ruta de estas experiencias, y ello por dos razones, una es la falta de espacio para exponerlas debidamente la otra es la falta de información, ya que se caracterizan en su mayoría por permanecer en el anonimato. La costosa labor llevada a cabo por pequeños colectivos o individuos aislados con un carácter experimental y a veces efímero, no ha sido motivo de una investigación de campo que permita darlas a conocer a toda la comunidad. Por otra parte, la mayoría de ellas cuenta con un presupuesto nulo o reducido como para poder llevar a cabo una publicación periódica de su programación y actividades. Tenemos conocimiento de algunas por medio de artículos como revistas y periódicos especializados en educación, pero aun así siguen, en general, en el anonimato.

Por esta razón, quisiera aquí aclarar al lector, que la bibliografía que adjunto al final de este capítulo, es tan sólo orientativa a nivel teórico, y que si se desea una información sobre este tipo de experiencias, deberá acudir a artículos en revistas y periódicos, puesto que la mayor parte de bibliografía en torno a las bibliotecas infantiles, se refiere a su organización y contenido bibliográfico, o bien trata la literatura infantil a nivel teórico y generalizado, en un análisis que va más allá de la «simple experiencia» en instituciones socioeducativas.

Bibliotecas infantiles

Por otra parte, la cultura en que vivimos tampoco potencia equitativamente la lectura como potencia otros medios de comunicación. Una cultura con un carácter irremediable efímero, la cultura del usar y tirar. Cultura dotada de múltiples instrumentos para medir y ahorrar el

tiempo, tiempo que a su vez se invierte en nuevos ahorros. Aquella cultura que querían imponer los «hombres grises» en la ciudad donde vive Momo. Cultura consumista que busca facilitar las tareas simplificándolas. Una cultura que pretende reducir considerablemente el tiempo invertido en la lectura de un libro. Cada vez son más los que no leen un libro porque no tienen tiempo. Acudamos a la llamada del «Maestro hora» siguiendo los pasos de su docta y hábil tortuga «Casiopea» hacia la «casa de ninguna parte» en la calle de «Jamás».

Acudamos en busca de las instituciones sociales de nuestra cultura y descubramos sus verdaderas funciones. Instituciones que están a la vuelta de la esquina y que conviven con nosotros, porque nosotros somos quienes las alimentamos. Y de entre estas instituciones sociales, descubramos la biblioteca, poniendo sus funciones educativas a la luz del día.

Pidámosle a esta «casa de ninguna parte» que nos ayude a encontrar tiempo para la lectura. Creo que la respuesta es sencilla, diría el «Maestro hora»: basta con desearlo, y para desearlo necesitas conocerlo, y para conocerlo tendrás que andar un largo camino; sin embargo, al recorrerlo, verás cómo habrá valido la pena intentarlo; entonces, sin tú darte cuenta, ya habrá nacido en ti el deseo.

Basándonos en la experiencia y el estudio de los medios citados, proponemos la biblioteca infantil como biblioteca de barrio, como centro educativo al que se puede acudir al salir de la escuela, en una tarde de sábado o en días de vacaciones, a «jugar» con el libro, a «jugar» en torno a él, a pasar la tarde trabajando con los amigos divirtiéndose. Proponemos la biblioteca como centro educativo que «esta en la calle», pero que entra en la escuela y actúa coordinadamente con ella. En definitiva, como un modelo de Intervención Socioeducativa.

El sentido socioducativo de la biblioteca

Entiendo por biblioteca, un espacio de comunicacion educativa y cultural servicio de la comunidad que ha motivado directa e indirectamente su nacimiento.

Serían sus principales características y funciones las de:

1. Ser un centro educativo paralelo a la escuela, la familia y la comunidad.
2. Dinamizadora de la cultura, creando un flujo comunicativo con la realidad que la envuelve.
3. Alcanzar a todo el público, y no sólo a una pequeña élite ya motivada.
4. Favorecer al máximo la expresión y la comunicación del niño, propiciando sus aptitudes naturales y relacionando la lectura con otros medios de expresión.
5. Actuar coordinadamente con la escuela, ratificando el curriculum escolar, promoviendo actividades de investigación en torno al libro.
6. El bibliotecario actúa como una dinamizador de la educación, como un educador.

Se trata de educar al lector potencial creando nuevas formas de aproximación al libro, adecuadas a su edad, necesidades e intereses. Identificamos aquí a la biblioteca como una parte más del sistema educativo, al igual que lo es la escuela, y en consecuencia deberá asumir uno objetivos pedagógicos paralelos a aquellos que generalmente se consideran exclusivos de dicha escuela.

La finalidad de la biblioteca no es poner un material a disposición del lector como si de un archivo se tratara, sino atraer al lector desde niño al mundo del libro e ir formándole después, despertando su interés por la lectura, haciendo que aprenda a amar un libro y que con ayuda de éste pueda descubrir lo lejano, lo fantástico, lo insólito, lo invisible..., la vida.

«Con la palabra biblioteca no entendemos el tener un montón de libros bien ordenados, sino “hacer biblioteca”, es decir, todas aquellas actividades que el niño puede hacer con un libro según su edad, con tal de llegar a crearle unos hábitos y un gusto por la lectura perdurables para toda la vida» (Ollé, 1978, p. 17).

No conseguiremos nuestros objetivos si sentamos al niño ante una mesa cuyos montones de libros le impiden ver más allá. Intentemos, por los caminos alternativos de la expresión, descubrir el placer por la lectura y no su aversión.

La biblioteca es una institución social al servicio del pueblo y la cultura. Pero «cultura» no es fundamentalmente aquello que encontramos escrito en los libros, no es únicamente aquel hecho que nos llega acabado. La cultura la hace toda la comunidad día tras día. En este sentido, la cultura se identifica con el concepto de no acabado. Pongamos, pues, al niño en contacto con esa realidad, realidad cotidiana en la que nos desenvolvemos, haciendo que se sienta protagonista consciente de su cultura.

«Una de las formas de relacionar con más eficacia la escuela (en nuestro caso la biblioteca) y la realidad en que se inserta, es a través de las diversas propuestas de contenidos que aquella realidad es capaz de ofrecer, básicamente vinculadas a las exigencias y a los problemas que surgen de la vida cotidiana y que posibilitan y estimulan el conocimiento de esta realidad, así como el proceso de socialización» (Janer, 1984, p. 65).

Contacto con la cultura

La cultura es la forma de vida de un pueblo, hagamos entonces que una de las funciones de la biblioteca sea la de indagar en la cultura del pueblo que la guerra y la mantiene viva. Hagamos que la biblioteca sea un centro social generador de cultura.

«Si queremos que la biblioteca sea un hecho social, es decir, un hecho de cultura popular, ésta no ha de alimentar tan sólo a una élite, sino a todo el pueblo... Y si lo que debe hacer es “alimentar”, resulta evidente que no lo podrá hacer si se dedica tan sólo al almacenamiento de la cultura. Si guarda la cultura, acabará por morir con ella. (...), por tanto, la biblioteca tiene el deber de recogerla, de codificarla..., para que éstos fructifiquen con ella» (Seguí, 1982, p. 28).

La biblioteca no es un comercio que abre sus puertas y espera sus clientes. Nos dirigimos a toda la población infantil y juvenil de la comunidad, facilitemos entonces su aproximación acudiendo a las escuelas y trazando un puente imaginario entre ellas y la biblioteca.

Para establecer un plan de actuación sobre una población determinada, es necesario conocerla antes, para descubrir sus necesidades y intereses y actuar en consecuencia. Y para conocerla, deberemos acercarnos a ella poseídos del don que posee Momo: el don del saber escuchar.

No se trata de programar actividades esporádicas e independientes para cubrir un expediente, ni para aligerar el peso de una ardua lectura; si adecuamos nuestros objetivos a las posibilidades e intereses de nuestros potenciales lectores, la «lectura» nunca puede resultarles difícil.

La biblioteca debe ser un centro emisor de cultura, pero antes de emitirla debe haber sido su receptor. Se establece entonces la necesidad de crear un flujo comunicativo. Una comunicación que rompa con la barrera que separa el dentro del fuera, convirtiendo todo el espacio en un sólo espacio de comunicación y cultura, un espacio socioeducativo.

La biblioteca no es un espacio cerrado por cuatro paredes. Se puede «hacer biblioteca» en la calle, en el jardín, en casa y, cómo no, en la escuela. Coordinando objetivos que a simple vista parecen divergentes podremos, tal vez, conseguir un considerable número de nuevos lectores.

Borremos la imagen de una concepción purista, distante y academicista de la cultura, sustituyéndola por una cultura artesanal, en la cual los protagonistas son los hombres en la calle y en el mundo.

Hacer cultural viviendo, la cultura de lo cotidiano, propiciando el diálogo directo entre la cultura y sus elementos creadores: el medio físico y social que nos envuelve.

Favorecer la comunicación y expresión del niño

De lo anterior se desprende un nuevo objetivo: favorecer al máximo la comunicación y la expresión del niño, alcanzando la lectura por medio del desarrollo de sus potencialidades.

«La literatura sólo será válida cuando aporte al chico una mayor comprensión de sí mismo, de su entorno, así como de su relación con el mundo y la sociedad. Y siempre que esta comprensión no coincida con la contemplación, sino que corresponda a una actitud activa que le informe de sus posibilidades de manipulación (actuación) del entorno a partir de la comprensión de su propio papel en él» (Rincón y Sánchez Enciso, 1981, p. 34).

«Descubrir el placer de la lectura, ofreciendo y posibilitando una concepción lúdica del libro, muchas veces mediatizada y coartada por el sistema escolar y familiar. Para ello, intentamos dotar al niño de diferentes modos de lectura atendiendo a sus necesidades e intereses, favoreciendo el acercamiento no sacrificado al libro, y relacionando la lectura con otros campos de expresión, como el teatro, la imagen, la plástica, la música, etc.» (Bringas, Monedero y Cencerrado, 1984, p. 47).

Se intentan conjugar términos difícilmente conjugables en la gran mayoría de las actuales bibliotecas: juego, creación, imaginación, lectura, escritura, teatro, dibujo, escultura, diálogo, música, canto,... cultura.

Convertimos la biblioteca en un espacio de juego, el juego de hacer literatura, el juego de vivir observando y expresando, del escuchar y del hablar.

«... procuramos crear un ambiente en el que no sea necesario reprimir las actitudes naturales, aún en detrimento de la lectura más concentrada... conseguir un sitio de los niños y niñas del barrio, un lugar en el que, además de leer y llevarse un libro, se está bien, se conocen cosas, se juega y se hacen amigos». (Farres, 1977, p. 74).

Función del bibliotecario

En este contexto la función del bibliotecario es la de

«... ayudar a escoger los libros, mantener grupos que miren juntos los libros, organizar actividades para los que se aburren, rellenar las fichas y controlar el préstamo» (Farres, 1977, p. 74).

Según A. Seguí (1982), la función del bibliotecario es triple: técnica, cultural y educativa y humana. La autora nos dice cómo el bibliotecario debe ser el «conservador» de libros, sino su dinamizador.

Dinamizar los libros supone llevar a término toda una labor de conocimiento de sus potenciales lectores, conocimiento individual y colectivo, conocimiento de sus móviles y del medio en el que se desenvuelven, para después programar la tarea.

Se hace necesario conocer a los maestros y programar coordinadamente un plan de actuación con unos objetivos comunes. De esta forma, al acudir a la biblioteca, el niño no va de visita ni de observador, existe una coordinación longitudinal entre las actividades que en la escuela realiza y las que se llevan a cabo en la biblioteca, que le facilitan su integración.

El error en el que no podemos caer, es el de dar a entender implícitamente a los niños que en la escuela no lo pueden pasar bien y que las actividades más atractivas se hacen fuera de ella. No podemos reservar aquel trabajo que puede resultarle más arduo para que lo realice en el colegio. Lo que hay que hacer es buscar conjuntamente la manera en que el aprendizaje pueda resultar atractivo y gratificante en sí mismo. El dibujo que se comienza en la biblioteca se puede acabar en el colegio y la clase de historia o ciencias naturales puede continuar en la biblioteca y seguir en el parque; porque el lector no es sólo lector de literatura; lector es aquella persona que posee la constante inquietud de búsqueda, el afán de descubrir nuevas cosas y parajes.

Actitud de investigación

Desarrollar una actitud de investigación asume, por tanto, forma de objetivo.

«... la biblioteca programa actividades sobre temas diversos, centrando sus objetivos en la investigación. Estas actividades, aunque potenciadas y coordinadas por la biblioteca, se hacen con la colaboración de los profesores de las distintas áreas, a fin de que, al ser estudiadas bajo distintos aspectos: sociales, lengua, plástica, etc., sean incompletas y den a los alumnos una visión global del tema » (Fonoll, 1977, p. 62).

La finalidad que se propone es:

«... apoyar fuentes de conocimientos, además de sobre su experiencia, en el documento. Que sepan utilizar el libro como herramienta de investigación» (Fonoll, 1977, p. 62).

A partir de la propuesta de utilización del libro como herramienta de investigación y descubrimiento, nos vamos adentrando en una metodología de trabajo y aprendizaje muy concreta, la metodología de la investigación. Metodología de aprendizaje que el niño debe

conocer, y que no se aprende en unas horas en la biblioteca; exige el desarrollo de una actitud, una actitud de búsqueda y desafío de la información, una actitud crítica ante los contenidos de un texto, actitud que es necesario motivar desde la infancia y de una forma continua, actitud, por tanto, que deberá motivarse en la escuela.

Metodología. El libro de texto

Se hace imprescindible, además de la unidad de objetivos, la unidad de criterios metodológicos entre el colegio y la biblioteca.

La práctica de esta metodología incidirá en toda la dinámica de clase, pero muy concretamente sobre la utilización que se haga de los medios didácticos, y nos referimos aquí al libro de texto:

1. El libro de texto presenta un saber único, unidireccional, «limitado y limitante».
2. En él no caben ni la duda, ni el error, ni el desafío, no cabe la crítica, como tampoco lo incierto e inacabado. Es el libro que contiene absolutamente todas las verdades.
3. Busca un estereotipo cultural muy concreto, estereotipo que sacrifica la individualidad por la uniformidad de todos sus lectores, por lo que se mantiene siempre en el rol de un ser extraño.
4. Puesto que lo contiene todo, incluso la educación, no cabe buscar más allá; reprimiendo así cualquier desviación que sobrepase el estudio o la repetición.

«... si, por el contrario, la escuela considera que su principal objetivo es la promoción y el desarrollo cultural (y también social, operativo y afectivo) de cada uno de sus alumnos, hasta los niveles máximos posibles para cada uno de ellos, si cree que el único modo para crecer culturalmente consiste en la construcción de los conocimientos (...), se debe reconocer que el libro de texto es un instrumento limitado y limitante, incoherente con la elección de fondo, y debe ser sustituido por otros instrumentos» (Tonucci, 1985, pp. 8-9).

«... rechazar el material único implica cambiar el método de trabajo..., preparar el material de forma que el alumno sea, cada vez más, protagonista de su propio aprendizaje» (Imbernón y Casamayor, 1985, p. 11).

Material e instrumentos que ofrece la biblioteca, la cual deberá convertirse en un «instrumento ordinario, no extraordinario, como condición imprescindible para erradicar el libro de texto» (Imbernón y Casamayor, 1985, p. 11). El libro como fin en sí mismo no educa, es la utilización que se hace de él la que nos imprime una determinada.

los medios apropiados; es porque se cree que la educación se desarrolla a partir de la experiencia y la experimentación por lo que deben de buscarse y crear nuevas situaciones favorables» (Vilaplana, 1980, p. 21).

Contacto con el medio físico

Facilitemos el ambiente que predisponga en el niño la necesidad de crear para identificarse con su Yo en contacto con el medio físico, para la propia satisfacción de dejar la huella de su presencia en el mundo de las cosas, de dejar huella de su capacidad de actuación y

manipulación; y, por otra parte, entiendo la creación como medio de comunicación, poniéndola al servicio de los demás, de su criterio y su respuesta a nuestra pregunta no articulada.

Dejemos que el niño entre en contacto con el medio físico manipulándolo mediante la liberación de sus medios de expresión y sensibilizándolo frente a la lectura de la realidad. Se trata de motivar la proyección de la persona en la comunicación tanto con la realidad física como social, para que vaya viviendo todo un proceso de reencuentro, descubrimiento, reinención y, en definitiva, de creación que nunca se acaba, que es un continuum de secuencias superpuestas que se parecen al tiempo que son opuestas.

«La expresión, como manifestación de lo adquirido, es una manera de afirmar las posibilidades de dominar la realidad, todo nuevo conocimiento, para que el alumno lo haga suyo, debe pasar por una experimentación lo más completa posible. La expresión es un paso obligado en toda experimentación, sea como motivación para el análisis o como reafirmación de lo aprendido. En este aspecto va completamente ligada al resto de las otras materias, y no solamente las escolares, sino a todo lo que concierne a la experiencia del niño» (Balada y Roses, 1977, p. 4).

Facilitemos unos medios o materiales que permitan el tanteo en la búsqueda y dejen que sea la necesidad la que los conduzca al deseo de plasmar sobre la materia. La búsqueda del niño es una búsqueda de lo inconcreto con la finalidad de concretarlo, búsqueda que juega con infinitos y progresivos tanteos hasta decidir dar muestra de uno de ellos mediante el dibujo, la escritura, la escultura, etc., pero la búsqueda no se acaba aquí, no acaba nunca; es, en definitiva, la búsqueda, creación y descubrimiento de nuestro Yo.

«La escritura se considera a otro nivel que el de la simple comunicación y se convierte, de hecho, en en verdadero modo de aprehensión del mundo» (Cosem, 1982, p. 87).

Facilitar lenguajes

Motivar la necesidad de comunicar y poner a disposición del alumno los medios pertinentes, es nuestro objetivo. La expresión y la comunicación precisan de unos lenguajes, que son los que deben facilitarse al niño para que pueda gozar de una auténtica libertad de comunicación.

«Dotar al alumno de una capacidad de comunicación, que se traduce en un saber hablar, escribir, leer...» (Vernis y otros, 1985, p. 44).

Convertir la comunicación simulada en una auténtica comunicación, y a partir de aquí podremos hablar de educación. Hagamos que la vida entre en la biblioteca haciendo que toda comunicación sea real.

«Diferentes tipos de trabajos han demostrado que el lenguaje de los niños se convierte muchas veces en más complejo y afectivo cuando deben enfrentarse a tareas comunicativas reales: ya sea formando parte de juegos de comunicación, ya sea hablando sobre situaciones que ellos valoran» (Stubbs, 1982, p. 118).

Dar libertad

Daremos la libertad y el poder al niño, facilitándole el conocimiento de los medios que tiene a su alcance, para poder así asumirlos, ejercitándose desde un principio en la expresión y la comunicación, puesto que será el ejercicio de ésta el que le permitirá alcanzar una progresiva aprehensión de ellos.

Facilemos los medios para que sea el propio creador de su vida, y no el actor alienado por la presión que sobre él pueden ejercer los mass-media de nuestra sociedad; conociéndolos tendremos la oportunidad de controlar mejor su influencia y de disminuir considerablemente su poder de manipulación.

El juego como medio

¿Cómo podemos alcanzar esta expresión y comunicación?, el juego puede ser un medio propiciador.

El juego con el cuerpo, con la materia, con la palabra, el juego que nos permite acercarnos a la realidad. La escritura y la lectura también pueden convertirse en juego.

«La literatura no es un juego, pero cuando el niño lee está jugando» (Cubells y Díez, 1973, p. 14).

«Definir el juego como “juguete”, no significa restarle su específico valor, sino sacarlo de la librería para arrojarlo a la vida, para que sea un objeto de la vida, un instrumento de la vida. No significa tampoco establecer límites. El mundo de los juguetes no tiene límites, pues refleja y se conecta con la totalidad del mundo adulto, con toda su cambiante realidad» (Rodari, 1977, p. 29).

actitud. Y, hoy por hoy, lo que pretenden los libros de texto es educar. Educar en todas las áreas proporcionando una información «bien-intencionadamente-resumida» y unos ejercicios de respuesta única. Resumen y tratamiento del cual no se excluye la literatura. ¿Es eso enseñanza? ¿Es eso literatura?, es simplemente la dictadura del libro único.

Hacer literatura

La literatura no es un montón de papeles escritos, un objeto inerte colocado sobre una estantería. La literatura comienza cuando una persona. un niño, es capaz de comunicarse con otra (el autor) a través de las palabras, cuando es capaz de convertir las palabras -hasta entonces muertas- en demonios, barcos, hadas, dragones, princesas...; la literatura no es un estado, es un acto, acto de comunicación, de creación, de descubrimiento, acto de educación.

Así como para percibir no tan sólo debemos mirar, sino que tenemos que ver, para hacer literatura -leer, escribir, escuchar, contar...- no basta con enhebrar una palabra tras otra, no basta con leer un texto en voz alta, debemos ir en busca de un compromiso total en el diálogo.

«... el poder de leer le está dado sólo al que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, al que sabe adoptar esa actitud a la vez de espera y de interrogación

con relación al otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que no sabe escuchar -y escucharse-» (Gloton y Jolibers. 1982, p. 19).

Cuando el niño coge un libro, cuando tiene el poder de la lectura, el poder de hacer literatura, el poder de sumergirse en los libros y recrearse con él, puede volar, puede viajar hacia lo desconocido mediante una continuada actividad de dar y tomar entre él y el autor, ambos vertiendo y descubriendo sus inquietudes más inconscientes.

Desvinculándose su realidad circunstancial se va adentrando en otros mundos, otras vidas, otros sentimientos; los va descubriendo a medida que los confronta con los suyos, va así descubriéndose a sí mismo y al significado de su existencia en el mundo que lo envuelve. Cuando el libro ya lo ha transportado muy lejos de su silla, la mesa y el papel, observan -autor y creador confundidos en una sola persona- el mundo y se observan a sí mismos en él, para luego volver, sentarse en la silla, cerrar el libro y sentirse diferente, disponiéndose a seguir viviendo con nuevos secretos y experiencias que antes no tenía.

«La extraordinaria importancia de la lectura reside aparentemente en esta doble relación con un presente que conduce a una ausencia y manifiesta como presencia» (Jean, 1982, p. 65).

Con la lectura comienza otra vida, y se descubren otros mundos que nos conducen a nuestra propia vida en el mundo; en realidad no habíamos salido de él.

«Ninguna lectura es inocente: cada uno proyecta en el libro lo que es. lo que el mundo ha hecho de él, lo que el mundo le remite; toda lectura debe tener en cuenta esos elementos, sean de orden psicológico (percepción del espacio, de los sonidos, de los colores, lateralización, etc.) o culturales (códigos sociales, modelos de referencia, orígenes sociales, etc.)» (Lafite, 1982, pp. 255-256).

Una de las funciones más atractivas de la literatura es, tal vez, la infinidad de lecturas que permite, tantas como lectores, lectores que a lo largo de su vida pueden realizar a su vez diferentes lecturas, y todo partiendo de un encadenamiento de palabras. Al respecto, B. Bettelheim (1984) dice:

«Como en todas las obras de arte, el significado más profundo de este tipo de cuentos será distinto para cada persona, e incluso para la misma persona en diferentes momentos de su vida. Asimismo, el niño obtendrá un significado distinto de la misma historia según sus intereses y las necesidades del momento. Si se ofrece la oportunidad recurrirá a la misma historia cuando esté preparado para ampliar los viejos significados o para sustituirlos por otros nuevos» (Bettelheim, p. 21).

Leer es una actividad, la actividad de hacer literatura.

«El niño debería estar lo antes posible en condiciones de darse cuenta de que el libro habla cuando se le hace hablar, y que se le hace hablar precisamente cuando no se espera nada de la magia y todo del trabajo» (Jean, 1982, p. 64).

Conseguir esto depende de toda una labor educativa y de autoeducación, labor que no tiene por qué dejarse tan sólo en manos de la escuela, buscando un único culpable de la persona del maestro. En la formación de un lector juega un papel decisivo la familia; y debería de comprometerse más directamente la biblioteca como centro socioeducativo que es.

¿Es posible despertar el interés por la lectura jugando a ser pirata, pintor, actor, escritor, descubridor, impresor?

La mejor manera de aprender a hacer es haciendo, la mejor manera de aprender literatura es haciendo literatura, viviendo la literatura y no enseñando su técnica o recopilando los autores más relevantes.

«Es porque se cree que el niño aprende a formular su pensamiento con la misma práctica de dicha formulación por lo que deben ponerse a su alcance.

Lectura y escritura, actos de creación

Volvemos a la concepción la lectura como un acto de creación continua que implica la constante búsqueda y descubrimiento. Es una actividad en la que participa la integridad de la persona. El libro es una materia muerta, un montón de hojas manchadas de tinta, pero que pueden recobrar vida y significación mediante la energía creadora que sobre las páginas proyecta el lector.

Podemos entonces decir que lector no es toda persona que lee un texto, sino únicamente aquella que de la lectura es capaz de abstraer una vivencia que forma parte de su propia experiencia.

De la lectura entendida como proceso creador y como medio de desarrollo de la creatividad es de donde partimos. Proceso creador que abarca tanto la actividad de leer como la de escribir.

Si sólo motivamos la lectura, lo que conseguimos es crear buenos consumidores. Creemos un nuevo compromiso personal con la palabra enfrentando al niño ante un folio en blanco, y sin más medios que su persona y un lápiz; así deberá partir de su propia actividad y capacidad de observación, de su propia experiencia, conocimientos y vivencias. Se trata de «crear el interés y el placer por la literatura de uno mismo» (Rincón y Sánchez Enciso, 1981, p. 36).

Sin embargo, la libertad que puede haber implícita en un texto libre, no se reduce a la sola libertad de escribir lo que se quiera, sino a la de poder escribir lo que uno desee. A los 10 ó 12 años es ya demasiado tarde para asumir una libertad para la cual no se está preparado. Un lector, un escritor es algo que se construye lentamente y no algo que se obtiene de la nada.

La literatura hecha por los niños siempre ha sido menospreciada en el mundo de los adultos. Este ha sido tema de debate entre editores, autores, educadores, ilustradores.

Comienza en algunas escuelas a utilizarse como medio didáctico la narración de cuentos escrita por los propios niños, la construcción de pequeños libros de cuentos ilustrados y redactados por los receptores de la llamada «Literatura Infantil». Pero parece que todavía en algunas de estas escuelas los cuentos escritos por los alumnos son considerados, tanto por su promotor (el maestro), como por sus autores, como algo menguado. Están mal encuadernados, mal presentados, muchos no están acabados con el detalle que merecen,

hasta incluso, a veces, son colocados en una estantería distinta del resto de libros publicados por editoriales.

No se refuerza así la seguridad del niño, la confianza en sí mismo y el producto de su trabajo. Cae entonces en el vacío toda la anterior labor dedicada a la motivación de la lectura y la escritura. Se le comunica implícitamente al autor que su obra no posee la misma calidad que aquellas cuyo autor tiene el nombre impreso, aunque le resulte desconocido; que la verdadera literatura no es sino de estos autores que se dedican exclusivamente a escribir para niños de su misma edad. Tal vez sea aquí, cuando el pequeño se pregunte a sí mismo por qué ha trabajado tanto en su narración.

Partamos de la premisa de que un buen escritor es un gran lector, y que un lector, en algún momento de su vida ha escrito alguna que otra cosa.

Diferentes formas de expresión

Antes de conseguir el desarrollo del gusto por la escritura, tenemos que haber trabajado en otros tipos de expresión, para luego ir dando predominancia a uno u otro según la circunstancia. La expresión motriz, la expresión sonora, la expresión plástica, la expresión escrita..., todas ellas constituyen el sistema de los medios de expresión que el individuo tiene al alcance para su formación integral en la dinámica de un grupo social. Por tanto, todas ellas deben constituir la base de toda educación, sucediéndose y encabalgándose las unas sobre las otras de una manera natural.

La experiencia, el contexto y el mensaje, serán los determinantes de la preponderancia de un medio de expresión sobre otros. Pero, de ninguna forma cabe establecer una jerarquización pretendidamente objetiva, ni una relación biunívoca entre un concepto y su medio de expresión.

Para la codificación de un concepto, se pueden utilizar simultáneamente diferentes medios, predominando, en la comunicación, unos sobre otros según la intención comunicativa del emisor. La libertad de elección nos vendrá dada por el mayor o menor conocimiento que tengamos de cada uno de ellos, de la mayor o menor habilidad que poseamos en su utilización.

Por otra parte, la decodificación e interpretación de un mensaje, vendrá también determinada por el conocimiento del capital lingüístico de cada uno de los medios utilizados por el emisor. De tal manera, que el significado que interiorice el receptor, se derivará, no tanto de su contenido real, como de la interpretación que haga de los símbolos, pudiendo incluso realizar interpretaciones contradictorias no inherentes al contenido que se pretende transmitir.

«La comunicación entre los seres humanos sólo es posible a través del ejercicio de los lenguajes. La sociedad fía en el niño escolarizado la revolución futura del hombre nuevo y coarta, sin embargo, el ejercicio de la libertad expresiva. El niño que puede llegar a expresarse libremente está produciendo cultura. La educación debe servirse de todos los lenguajes para el desarrollo de facultades humanas. (...) El proceso a través del cual el niño pinta, dibuja, modela, etc. Es un acto cultural en el que concurren componentes de tipo psicológico, sociológico, artístico y de comunicación. (...) El niño es un todo, su expresión también» (Fibla, 1975, p. 15).

Los diferentes lenguajes son medios que posibilitan la autoafirmación del individuo, le denotan de un poder de significación y nominación de todo cuanto le rodea; le permiten adentrarse en el conocimiento de la realidad y de sí mismo en dicha realidad.

Lo que proponemos es algo que desde hace mucho viene siendo reivindicado por pedagogos, maestros, corrientes educativas, etc. -tal vez nuestra sociedad y las instituciones socioeducativas que en ella encontramos padecen de sordera-: la educación integral del individuo.

Si al niño no le gusta leer, no conseguiremos motivarlo obligándole a «hojear» un montón de libros, ni exponiéndole unos razonamientos por medio de los cuales intentamos demostrarle que es beneficiosa para él dicha lectura: todo ello no hará más que aumentar su recelo hacia el libro y no pasará más allá de su dermis. Tratemos de llegar a los orígenes del problema.

«La expresión abstracta es otro medio de afirmarse que tomará progresivamente el relevo de la expresión motriz, asegurando la continuidad y asumiendo todo el contenido simbólico. Los conflictos que no hayan sido resueltos a nivel de expresión motriz primaria, se transpondrán a nivel de expresión abstracta» (Lapierre y Aucouturier, 1984, p. 107).

El movimiento del cuerpo, de las manos, de los brazos, de las piernas de los dedos, las muñecas, el sonido, la musicalidad, el ritmo, la entonación, el tono..., son los primeros elementos que permiten al niño la simbolización. Mediante el juego va descubriendo las posibilidades de relacionarse con el entorno y al mismo tiempo va interiorizándolo, construyendo así su personalidad.

La plasticidad, la maleabilidad, la mutabilidad, la variabilidad, características de la expresión corporal y de la expresión oral, hacen de ellas un medio idóneo para andar a tientas en la búsqueda de algo que sólo conoce el instinto. Por ensayo y error van descubriéndose símbolos que poco a poco convierten lo esporádico en permanente a través de la repetición. Son medios de expresión que no exigen otro instrumento más que el propio cuerpo y su contacto con el entorno. Su carácter efímero exige el constante ejercicio de la actividad creadora en la búsqueda del simbolismo, del encuentro de uno mismo en el medio con el que se va familiarizando día a día.

Comencemos, entonces, la educación de la expresión por aquellos lenguajes que gozan de un carácter momentáneo y que permiten el tanteo, la búsqueda y el descubrimiento constantes, que no son más que la expresión del niño ante la vida.

Dejemos que sea él quien, de forma natural, descubra otros medios de expresión que le permitirán dar un carácter de permanencia a su creación. Es ahora cuando alcanzamos el lenguaje de la plástica y el lenguaje escrito. Lenguajes que exigen la mediación de unos instrumentos entre el creador y la creación, instrumentos que se irán interponiendo gradualmente en función del distanciamiento entre ambos.

Unicamente a partir de aquí podremos hablar de lectura y de escritura. Ambas exigen el conocimiento de unas complejas reglas preestablecidas que, enseñadas precozmente y como fin en sí misma, puede obstaculizar el desarrollo del aprendizaje y ahogar el interés inicial de expresión y comunicación a través de estos medios, los cuales, una vez interiorizados, pueden abrir los senderos de lo imaginario y convertirse en un instrumento de poder, el poder de escuchar y expresarse críticamente.

Educar la expresión motriz no significa crear actores de teatro, sino preparar a los actores de la vida. Educar la expresión oral, no significa crear músicos, intérpretes u oradores, sino sensibilizar al niño ante la música, la poesía, la palabra. Educar la expresión plástica, no

significa crear artistas o críticos de arte, sino facilitar la libertad de expresión y de comunicación, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de su ser integral.

Hacia un modelo educativo-social de biblioteca

Cuando pronunciamos la palabra biblioteca, a la gran mayoría de nosotros nos viene a la memoria la imagen de una gran sala, cuadrada o rectangular, con paredes forradas de estanterías repletas de libros apretujados unos contra otros, donde no se permite ver más que el lomo de cada uno de ellos con una etiqueta adosada en la cual se indica, con unos números clave, el lugar exacto que debe ocupar, según sea su contenido. A cada libro se le destina un sitio a perpetuidad. El bibliotecario es el encargado de procurar que este orden se mantenga.

El espacio central lo imaginamos ocupado por grandes mesas rectangulares con sillas a su alrededor, dejando unos pasillos laterales que permitan el acceso a los libros y un pasillo central para llegar a nuestro sitio, sin tener que franquear obstáculos, ni molestar a nadie perturbando el silencio.

Junto a la puerta, los catálogos y la mesa del bibliotecario, que a veces se' coloca en el centro de una pared lateral donde el suelo se eleva unos centímetros y, a modo de tarima, permite, desde una situación estratégica, dominar todo el espacio: las entradas y salidas, las mesas y las estanterías; dominio que a veces se ve dificultado por alguna que otra columna. Y todo ese montaje con la única y exclusiva finalidad de cerciorarse de que todo sigue en orden: los libros siguen en orden, las mesas y sillas siguen en orden, las personas se comportan con orden, si es así, todo sigue bien y la biblioteca funciona bien.

Perfil de bibliotecario

Realizar un continuo control para mantener el orden, es una de las funciones más importantes de los vigilantes de las bibliotecas ¿Se le puede llamar bibliotecario a un vigilante de biblioteca?, creemos que no. ¿Cuál sería entonces el perfil de un bibliotecario? A nuestro juicio la primera y principal característica es la de ser un pedagogo; un educador, un formador, un instructor, un monitor, un orientador, un didacta, que actúa fuera de la escuela sin que ello le reste su específico valor pedagógico. Podríamos hablar, más concretamente, de un pedagogo social, lo cual implica actuar sobre toda la población a la que se dirige en coordinación con otras instituciones socioeducativas, organizando y dinamizando actividades en torno al libro y la formación de lectores.

Para organizar y dinamizar este tipo de actividades es necesario partir de unos conocimientos y una intencionalidad educativa. Conocimientos que van más allá de las funciones técnicas implícitas en una biblioteca y alcanzan también el factor humano.

El bibliotecario debe conocer técnicas de programación, técnicas de impresión, técnicas para la invención de cuentos, dinámica de grupos, técnicas de pintura y modelación, y un largo etcétera. Amplia gama de contenidos que a simple vista resultan exagerados, pero que en realidad se le exigen también a un docente sin que nadie los considere excesivos. Si las funciones son similares, ¿por qué no han de serlo los contenidos y requisitos para impartirlos? No deberá dominar las reglas de la matemática o los contenidos de la historia, pero sí deberá conocer, en su lugar, los principios técnicos para la organización de catálogos, realización del préstamo. etc.

Para el educador no basta conocer los contenidos de la historia o las ciencias naturales, es necesario que posea unas técnicas, instrumentos y, cómo no, cualidades humanas para

impartirlos. De forma equitativa, para el bibliotecario no es suficiente conocer las técnicas de archivo, préstamo y colocación de libros, es necesario que facilite el descubrimiento de los contenidos de estos libros, por vías alternativas a la de presentarlos ordenadamente en unas estanterías.

Un verdadero educador debe estar en continuo proceso de aprendizaje, un bibliotecario también. Su formación, siendo sus funciones tan similares, tampoco puede diverger mucho. Formemos a pedagogos especializados en bibliotecas infantiles y juveniles, puesto que el mayor valor de una biblioteca de estas características no reside en los libros, sino en sus usuarios o potenciales usuarios. O bien, exijamos la formación de los actuales «vigilantes y conservadores de libros» para que puedan actuar como bibliotecarios. En último extremo, pidamos orientación y ayuda para la coordinación y dinamización de la biblioteca. Tal vez, todo ello se reduzca a despertar un interés y unas ilusiones para llevar a cabo esta tarea educativo-social, actualmente tan marginada.

La biblioteca

Y si a todo lo anterior añadimos que el modelo de biblioteca que proponemos no tiene prácticamente más que unas pocas estanterías a la altura de las mesas, que posee unos pocos libros, que el bibliotecario no tiene una tarima; que tiene pequeñas mesas redondas y cuadradas con unas pocas sillas a su alrededor que pueden fácilmente moverse, cambiando la distribución del espacio; entonces, la relación que habíamos establecido entre el significante B-I-B-L-I-O-T-E-C-A y su significado se verá considerablemente alterada; diremos que eso no es una biblioteca.

Un centenar de libros no hacen una biblioteca; con una docena de ellos podemos, en cambio, educar a muchos más lectores. Una biblioteca no es el resultado de la adición matemática de unos libros, unas mesas, unas sillas, un orden y un supervisor. Una biblioteca no es un aula de examen donde no se puede hablar ni hacer ruido, donde se exige el máximo de silencio para permitir una concentración, siempre vigilada por el examinador.

La calidad de la biblioteca no reside en el orden ni en el silencio, como tampoco reside en el número de libros allí almacenados. No confundamos una biblioteca con un archivo. No todas las bibliotecas que contienen en su fondo bibliográfico libros dirigidos a un público infantil o juvenil se adecúan a esta descripción, pero la mayoría de ellas dedican un apartado a este tipo de lectura, al margen de dedicar o no un espacio para su uso que tenga en cuenta, las peculiaridades de sus lectores, peculiaridades comportamentales que en consecuencia deben ser reprimidas.

Tal vez con demasiada frecuencia, se asocia el significado biblioteca a su distribución física y su contenido; a un espacio ocupado por libros, mesas y sillas. Solamente podemos hablar de biblioteca a partir del uso que se haga de ellos. El espacio –biblioteca- es un medio para, y no una finalidad en sí mismo.

El espacio biblioteca

Si lo que nos proponemos es salir al encuentro de posibles lectores, el espacio biblioteca adquirirá la función de medio necesario, pero no suficiente, que hace posible la instalación de una serie de instrumentos para llevar a cabo parte de las actividades que permitirán conseguir los objetivos propuestos.

La biblioteca, no necesariamente debe ser un espacio cerrado donde no entren los rayos de sol, como tampoco entran en una cueva. El arquitecto Coderch de Sentmenat dice que las aulas debería tener a los laterales de la pizarra unos grandes ventanales, para que así, mientras el maestro explica, los niños puedan aprender. La cultura no se aprende únicamente entre libros y explicaciones. Las ventanas no son un centro de distracción; al tiempo que permiten la entrada de luz y aire, permiten la observación, el contacto con el exterior, pueden ser motivo de interés, de comentarios, de reflexión, etc.

Parte de nuestro fondo bibliográfico se dirige a un público infantil y juvenil, con unas características e inquietudes de actividad y movimiento; reprimirlas no es nuestra intención. Seamos consecuentes y tomemos conciencia de que un niño no puede pasarse más de un cierto tiempo inmóvil ante un libro; la solución no radica en sacarlo fuera, sino, tal vez, en permitirle hablar, reír o salir al exterior a merendar si contamos con un pequeño patio o jardín, donde poder leer bajo la sombra de un árbol, donde poder expansionarse jugando y trabajando.

Vamos en busca de un espacio acogedor, familiar, modulable con elementos sencillos no cosificables; espacio que favorezca al máximo el desarrollo de las aptitudes e inquietudes naturales en el niño. Todo ello no es incompatible con la motivación por la lectura, ni con un respeto por el libro y el material que allí se guarde, tampoco lo es con la lectura.

La creación de lectores no es un estado, sino un proceso que no exclusivamente se relaciona con el libro como instrumento.

«Lo que nos interesa es la modificación del niño, y no el objeto-libro en sí mismo» (Tailleu y Jolibert, 1982, p. 322).

El orden y el control no desaparecen, sino que cambia su modo de entenderlos hacia unas coordenadas de respeto y responsabilidad, orientación en el trabajo y la consulta, organización de actividades y distribución espacial de las misma propiciando la lectura concentrada.

Proponemos la distribución del espacio por áreas que incluyan diferentes talleres:

- un espacio para los taller de impresión, encuadernación y conservación de libros:
- un espacio para los talleres de lectura, expresión escrita y dibujo;
- un espacio para los catálogos y archivo de fichas de lectura, dibujos, memoria de actividades, etc.
- un espacio para el trabajo en grupo, el taller de cuentos, etc.

Talleres guardados en un pequeño baúl u ordenados sobre una estantería, de modo que en un momento determinado pueda abrirse y convertir todo el espacio biblioteca en taller de impresión, de teatro, de pintura, de escritura o de lectura, en definitiva, de investigación.

Selección de material

El criterio para la selección del material es el de su sencillez y movilidad. Sencillez que permita la utilización de un mismo objeto para diferentes funciones.

«Para la mayoría de actividades, cuanto menos especializado es un material, más se presta a múltiples utilizaciones que facilitan la actividad misma» (Tailleu y Jolibert, 1982, p 325).

El material debe ser soporte que permita la proyección de la imaginación del niño y no un instrumento a utilizar. Para ello basta con conocer su función y funcionamiento.

Material que pueda moverse fácilmente para modular el espacio según las necesidades: crear un espacio transformable y con posibilidad de adaptación a las distintas situaciones que allí dentro puedan generarse.

La imaginación no sólo se proyecta en los libros y sobre el papel. se proyecta sobre el propio cuerpo y sobre el espacio que lo envuelve.

Las paredes se convierten en el mural de la biblioteca: carteles, anuncios, dibujos, escritos, fotografías, etc; del techo cuelgan móviles contruidos por los niños. Integramos aquellas cuatro paredes en nuestra comunicación, haciéndolas participar de ella al tiempo que determinándola.

Mesas y sillas sencillas manejables por los propios niños, adecuadas a estos usuarios. No necesariamente distribuidas de forma regular en el centro, dejando a cada lado un largo pasillo. Tanto pueden arrinconarse junto a las paredes dejando libre todo el espacio central, como colocarse una tras otra para hacer un tranvía.

Se propone una distribución espacial que permita, por una parte, el desarrollo de actividades de trabajo de un grupo-clase de cualquier nivel que impartan las diferentes escuelas del barrio y, por otra parte, acoger a pequeños grupos o individuos aislados que, fuera del horario escolar, desean pasar una tarde amena en la biblioteca.

Horario de biblioteca

Lo anterior implica que la biblioteca permanezca abierta durante toda el día, dedicando el tiempo de horario escolar a trabajar con los diferentes cursos, previa programación con el maestro de un plan de actuación que en coordinación pueden llevar a cabo, convirtiendo la visita a la biblioteca en una prolongación de sus tareas escolares.

Estas visitas periódicas, de los diferentes cursos de cada una de las escuelas, nos interesan sobremanera por varias razones:

- no son todos los niños que al salir de la escuela pueden acudir a la biblioteca, ya sea por su corta edad, ya sea por la distancia de casa, etc.;
- suponiendo que dispongan de libertad para poder decidir acudir a la biblioteca, nos planteamos quién acudiría. No serían una pequeña minoría ya motivada por la lectura a quien han enseñado a adquirir el hábito de ir a la biblioteca. No todos los padres motivarán por igual a sus hijos para que la frecuenten.

Al acudir durante el horario escolar, todos los niños conocerán la existencia de una biblioteca en el barrio, irán descubriendo las actividades que allí dentro pueden llevarse a cabo y se percatarán de que en la biblioteca no necesariamente se aburren, sino que también al contrario, lo pueden pasar bien.

Las funciones del maestro no se limitarán a las de acompañar a su grupo y desentenderse, una vez allí, de su labor educativa, confiada al bibliotecario. Tiene que convertirse en un monitor más que orienta y sugiere, coopera en la viabilización de los proyectos propuestos, trabaja, juega y se divierte con los niños.

Se nos puede reprochar que los cursos son muy numerosos y que poca cosa podrá conseguirse en tantos niños juntos. Creemos que es inviable la propuesta de dividir un

curso en varios subgrupos, puesto que pretendemos coordinar al máximo las tareas que se realizan en la escuela con las que se realizan en la biblioteca, proponiéndose recíprocamente alternativas de actuación conjunta. El maestro debe trabajar con todos sus alumnos y su trabajo debe ser complementado y continuado en la biblioteca. Planteemos alternativas que puedan beneficiar este trabajo, ateniéndonos a unos condicionantes y posibilidades reales. Ofreciendo, fuera del horario escolar, otras alternativas no limitadas por un gran grupo.

Actividades

A este tiempo extraescolar, se dedican actividades que permitan una flexibilidad en la asistencia, al tiempo que ofrezcan una coordinación de contenidos, anunciándolas con antelación para que cada uno pueda ir programando su participación en unas tareas concretas. Al mismo tiempo se propicia el desarrollo de tareas individuales o de pequeño grupo, para aquel que ha decidido ir a pintar a la biblioteca o a leer un libro, aquellos que realizan un trabajo en equipo, etc., actividades que se van improvisando para el grupo que se aburre.

Dinámica de actividades que se mantiene durante todo el año, atrayendo la atención de los que durante las vacaciones no han podido ir al campo o a la playa, o que en sábado no saben a dónde ir y cuyos padres no se atreven a mandarlos a que se aburran en la biblioteca sentados ante un libro como toda la semana.

Tal vez haya quien piense que ésta se parece más a un centro recreativo que a una biblioteca, pero es que «hacer biblioteca» puede resultar recreativo y no necesariamente algo aburrido.

Las actividades que en la biblioteca pueden desarrollarse resultan innumerables. Podríamos hacer un planteamiento que más que atenerse a la realidad actual de nuestras bibliotecas como punto de partida y a nuestras posibilidades de actuación, rondase los parámetros de lo imaginario y lo fantástico. Biblioteca con un gran jardín, con muros movibles para dividir el espacio según las necesidades, con medios audiovisuales, con publicaciones mensuales, con cómodos espacios para una lectura relajada, con préstamo de discos y cassettes; pero esto va más allá de la gran mayoría de medios de que disponen nuestras bibliotecas. La biblioteca es concebida como ambicioso programa que, más que nada, exige un largo proceso de aprendizaje, tanto por parte de los bibliotecarios como por parte de los asistentes.

1. Comencemos por introducir entre los libros unos folios y unas pinturas, vayamos guardando los dibujos que los niños nos ofrezcan y al tener un considerable número de ellos grapémoslos, pongámosle unas tapas y coloquémoslo a disposición de los asistentes.
2. Narremos, al pequeño grupo del rincón que ya no sabe qué hacer, un cuento que nos guste.
3. Solicitemos luego un dibujo de este cuento y guardémoslo para encuadernarlo después.
4. Propongamos que inventen una pequeña historia y que dibujen sus secuencias, que ellos mismos la encuadernen poniéndole unas tapas y rotulando sus nombres.
5. Propongamos que dibujen los diferentes lugares que visitaron ayer en la escuela y que vayan secuenciándolo para luego montar una historia, ordenar sus secuencias sobre una cartulina y exponerla sobre la pared.
6. A aquel que no desea dibujar, ofrezcámosle un juego didáctico.

7. Puesto que no contamos con muchos de estos juegos didácticos, sugiramos a los que son algo mayores y que les gusta jugar a las damas y al ajedrez, que construyan un tablero y sugieran la forma de hacer las piezas. O bien que inventen un juego.
8. Hay muchos libros rotos, organicemos un cursillo de encuadernación para los mayores, para que aprendan a restaurarlos.
9. Enseñemos ya a los más pequeños a forrar un libro y a cuidarlo.
10. Sugiramos imprimir, con imprenta de gelatina, aquel cuento que escribieron para distribuirlo después por los cursos de los diferentes colegios.
11. Desdoblemos un metro de papel de embalar en el suelo y que el grupo de los más pequeños dibujen con pintura de dedo, para luego colgar el mural en la pared.
12. Si no tenemos libros de adivinanzas, colguemos una cartulina a la altura de la cintura para que vayan apuntando todas las que día a día van recordando o recogiendo. Al cabo de un tiempo, propongamos escribirlas sobre papel e ilustrarlas, para poderlas imprimir y distribuir a los compañeros de otros cursos.
13. Si no tenemos suficientes libros para todos, para el día del libro, que cada curso aporte un cuento que inventó, diseñó, ilustró y encuadernó: libros en forma de botella, libros gigantes, libros con dibujos movibles, libros en los que las ilustraciones puede cambiar de color, etc. Cuentos de piratas, princesas, de niños como ellos y con sus propios problemas, libros de excursiones sugeridas, libros de plantas, libros que describen los antiguos edificios del barrio, libros que narran la historia de la fundación de una determinada institución, libros que explican cómo se plantea un árbol, libros de entrevistas a personajes conocidos en el barrio, etc. Montemos una exposición en la biblioteca con todo este valioso material que pasará a formar parte de nuestro fondo bibliográfico.
14. Organicemos la publicación de un periódico de la biblioteca (otro de los instrumentos socioeducativos por medio de los cuales podemos actuar) escrito y redactado por los propios asistentes. Un representante de cada curso de las diferentes escuelas y experiencias, se narran pequeñas historias, se publica el plan de actividades del próximo mes, se anuncia una conferencia, un curso de máscaras que organiza el club del Ayuntamiento, la obra de teatro que se hará, se sugiere ver el programa X de la TV, o la película Y; se comenta una determinada película. Se anuncia el concurso de redacción o de carteles. Se publica la estadística de los libros más leídos del mes, las novedades adquiridas previa solicitud por parte de los lectores, comentarios sobre un libro, buzón de sugerencias, cartas al director, cómics, y un sinfín de propuestas que irán sugiriendo los mismos lectores, lectores de una u otra página y de uno u otro artículo.

Será la dinámica la que diseñe nuestro particular modelo de biblioteca, dando o no cabida a un grupo de teatro o a una representación. Demos libertad de actuación al niño, libertad acompañada del poder de diseñar un modelo de biblioteca a medida que vaya «haciendo biblioteca». Siempre advirtiéndole antes de los peligros que encierra un libro, como ya nos advertía Víctor Hugo:

«Un libro es un engranaje. Guardaos de estas líneas negras sobre el papel blanco: son fuerzas que se combinan, se componen, se descomponen, penetran la una en la otra, se apoyan unas a otras, se dividen, se anulan, se acoplan. trabajan. Esta línea muerde, esta línea aprieta y presiona, esta línea arrastra, esta línea subyuga. Las ideas son un mecanismo. Os sentís atraídos por el libro. Sólo os dejará después de haber dado cierta forma a vuestro espíritu. A veces, los lectores, salen del libro completamente transformados.»

PROGRAMACION DE UNA MAÑANA EN LA BIBLIOTECA

Ciclo Inicial, primer nivel de Educación General Básica

Tema: Expresión a través de la imagen

Objetivo general: Perfeccionamiento

Objetivos específicos:

- Pintar con habilidad y agilidad.
- Representar formas en el espacio.
- Expresarse con lenguaje claro y coherente

Objetivos operativos:

- Dada una acción realizada, clara, coherente y secuencialmente.
- Distinguir, en una acción, sus partes principales.
- Realizar un dibujo intentando representar un determinado objeto.
- Pintar con pincel grueso y fino sobre una superficie grande.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- En gran grupo, narrar ordenada y secuencialmente la excursión que hicieron el día anterior.
- Seleccionar, entre todos, las principales actividades realizadas durante el día (ocho aproximadamente).
- Dividir la clase en ocho grupos de cinco niños.
- Repartir una de las acciones seleccionadas a cada grupo, que ellos elijan la que desean o bien por sorteo.
- Repartir a cada grupo un trozo de papel de embalar (1m x 1m), pinturas ténpera y pinceles.
- Que el grupo decida la forma que desea plasmar sobre el papel, relacionada con la acción que deben representar.
- Pintar el papel entre los cinco con ténpera a pincel grueso y fino, dibujando las formas.
- Una vez terminados todos los dibujos, ordenarlos en el suelo secuencialmente.
- Pegarlos, uno junto a otro, con sello, para conseguir un libro gigante en forma de acordeón.
- Acordar un título para el libro, rotularlo sobre otro trozo de papel y escribir cada uno su nombre, ésta será la primera página del libro-acordeón.

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS

Antes de llegar los niños, debe despejarse toda la sala, y tener todo el material preparado en un rincón. Una vez constituídos 10 grupos, repartir el material.

Se informará, al principio de la sesión, de la finalidad y objetivos de la misma: construir un libro gigante.

Ciclo Medio, tercer Curso de Educación General Básica

Tema: Impresión en imprenta de gelatina.

Objetivo general: motivar al niño a la lectura-escritura de cuentos.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la técnica y habilidad en la invención de cuentos.

- Distinguir las partes principales de una narración.
- Dominar la técnica de impresión en gelatina.

Objetivos operativos:

- Inventar un cuento partiendo de los elementos principales que constituyen la oración.
- Escribir y dibujar las secuencias que constituyen un cuento.
- Imprimir en imprenta de gelatina dibujos y textos elaborados por ellos mismos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Dividir la clase en ocho grupos de cinco años.

-Cada grupo escribirá un nombre, un verbo y dos adjetivos, cada uno sobre un papel, y los meterán en sus cajas correspondientes.

-Iremos sacando un papel de cada caja, construyendo así oraciones que provocarán la trama de la historia.

-Dividir la historia redactada en ocho secuencias.

-Repartir una secuencia a cada grupo.

-Dibujar entre los cinco la secuencia y el texto correspondiente a la misma, sobre papel tamaño folio.

-Incluir en el dibujo el texto de la secuencia.

-Calcarlo sobre el cliché.

-Imprimir los ejemplares (diez aproximadamente).

-Montar los cuentos.

-Encuadernarlos.

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Esta actividad puede terminarse en la escuela, realizando allí la encuadernación y distribuyendo luego unos ejemplares a cada escuela, otro para la biblioteca de la clase, otro para la biblioteca del colegio y otro para la del barrio.

Puesto que el tema central es la impresión con gelatina, y la invención de cuentos constituía el tema de otras actividades, puede comenzarse la actividad en la escuela, inventando el cuento y elaborando con detalle su redacción, para luego representarlo en la biblioteca e imprimirlo.

Antes de llegar los alumnos, las mesas y las sillas deben estar distribuidas, al igual que el material (una imprenta de gelatina, folios, papel, pinturas y clichés), en ocho grupos.

Se iniciará la actividad presentando a los niños cada una de las partes de la actividad que se pretende llevar a cabo aquella mañana.

El manejo de la imprenta, si no lo conocen, se ira explicando para cada pequeño grupo en el momento de imprimir, mediante una demostración. Advirtiéndoles de los cuidados a tener con el cliché y la gelatina para no estropear ni el material ni el trabajo.

La técnica utilizada para la invención del cuento puede ser la que el maestro considere más adecuada o bien una que los niños ya conozcan. La que aquí se presenta es a modo de orientación. Se aconseja consultar bibliografía sobre el tema.

Referencias Bibliográficas

- BALADA, M. y ROSES, A. (1977): «La expresión plástica en la segunda etapa de EGB», en Cuadernos de Pedagogía, 30, Barcelona, junio, p. 4.
- BETTELHEIM, B. (1984): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica de Barcelona, p. 21.
- BRINGAS, F.; MONEDERO, M. G. y CENCERRADO, L. M. (1984): «Taller de cuentos», en Cuadernos de Pedagogía, 109, Barcelona, enero, p. 47.
- COSEM, M. (1982): «Leer/escribir: una relación dialéctica», en GLOTON, R. y JOLIBERT, J.: El poder de leer. Edisa, Buenos Aires, p. 87.
- CUBELLS, F. y DIEZ, E. (1973): Lectura del niño y literatura infantil. ICCE, Madrid.
- FARRES, M. (1977): «Cómo nace una biblioteca de barrio», en Cuadernos de Pedagogía.
- FIBLA, J. M. (1975): «El arte, factor imprescindible para la educación», en Cuadernos de Pedagogía, 10, Barcelona, octubre, p.15.
- FONOLLI, M. (1977): «El libro en la escuela», en Cuadernos de pedagogía, 36, Barcelona, diciembre, p. 62.
- GLOTON, R. y JOLIBERT, J. (1982): El poder de leer. Edisa, Buenos Aires.
- IMBERNON, F. y CASAMAYOR, G. (1985): «Más allá del libro de texto», en Cuadernos de Pedagogía, 122, Barcelona, febrero, p. 11.
- JANER, G. (1984): «Cultura popular y educación popular», en Educación y sociedad plural 1, VIII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía y Servicios de publicaciones de la Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, p. 65.
- JEAN, G. (1982): «La lectura, lo real y lo imaginario», en GLOTON, R. y JOLIBERT, J.: El poder de leer. Edisa, Buenos Aires, p. 65.
- LATIFE, R. (1982): «Ninguna lectura es inocente», en GLOTON, R. y JOLIBERT, J.: El poder de leer. Edisa, Buenos Aires, pp. 255-256.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1984): Simbología de movimiento. Científica Médica, Barcelona, p. 107.
- OLLE, A. (1978): «La biblioteca escolar Mowgli de Reus», en Perspectiva escolar, 22, Barcelona, febrero, p. 17.
- RINCON, F. y SANCHEZ ENCISO, J. (1981): «Tres críticas y una apuesta sobre la clase de literatura en BUP», en Cuadernos de Pedagogía, 83, Barcelona, noviembre, p. 34.

RODARI, G. (1977): «Un juguete llamado libro», en Cuadernos de Pedagogía, 36, Barcelona, diciembre, p. 29.

SEGUI, A. (1982): «La biblioteca. Instrument i àmbit didàcti», en Lluç, 701, Palma de Mallorca, enero-febrero, p. 28.

STUBBS, M. (1982): El llenguatge i l'escola. Edicions 62, Rosa Sensat, Barcelona, p. 118.

TAILLEU, A. y JOLIBERT, J. (1982): «Crear las condiciones materiales en los centros de vacaciones», en GLOTON, R. y JOLIBERT, J.: El poder de leer. Edisa, Buenos Aires, p. 322.

TONUCCI, F. (1985): «El rechazo del libro de texto», en Cuadernos de pedagogía, 122, Barcelona, febrero, pp. 8-9.

VERNIS, C.; SITJA, R. y PRAT DE SABA, N. (1985): «En la clase de lengua», en Cuadernos de Pedagogía, 127-128, Barcelona, julio-agosto, p. 44.

VILAPLANA, E. (1980): «La revista escolar», en Perspectiva escolar, 4, Barcelona, marzo, p. 21.

Bibliografía básica

BETTELHEM, B. (1984): Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica, Barcelona.

BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1982): Aprender a leer. Crítica, Barcelona.

GLOTON, R. y JOLIBERT, J. (1982): El poder de leer. Edisa, Buenos Aires.

HELD, J. (1977): Los niños y la literatura fantástica. Paidós, Buenos Aires.

JANER, G. (1982): Cultura popular i ecología del llenguatge. CEAC, Barcelona.

- (1986): Pedagogía de la imaginación poética. Alta Fulla, Barcelona.

PROPP, V. (1985): Morfología del cuento. Fundamentos, Madrid.}

RODARI, G. (1979): Gramática de la fantasía. Reforma de la Escuela, Barcelona.

SAVATER, F. (1983): La infancia recuperada. Taurus, Madrid.

SERRANO, S. (1980): Signes, llegua i cultura. Edicions 62, Barcelona.

STUBBS, M. (1982): El llenguatge i l'escola. Edicions 62/Rosa Sensat, Barcelona.

4/AREA DE LA RECUPERACION Y REINSERCIÓN SOCIAL

EL EDUCADOR DE CALLE

Antonio J. COLOM CAÑELLAS

De entre las diversas profesiones que el pedagogo social puede cumplimentar en el área de la recuperación y reinserción social hemos elegido la del Educador de Calle, o educador de medio abierto en la terminología francesa, por diversas razones. Entre ellas destacaría, en primer lugar, la de ajustarse su función al papel intervencionista que hemos demandado para este nuevo tipo de profesionales; al mismo tiempo, hablaría de su incidencia, plenamente social, en ambientes no formalizados educativamente por lo que el carácter de su intervención se ajusta meridianamente al sentido socioeducativo al cual nos referimos; por último, nos basaríamos en que es una de las escasas profesiones que afectan al área de la recuperación social que se desarrolla fuera del marco escolar o institucional, amén de descartar su novedad entre nosotros y los escasos estudios realizados sobre este tema.⁵⁰

De la sistemática efectuada en la introducción a la presente obra podemos extraer un perfil definitorio del educador de calle que vendría determinado por las siguientes variables:

1. La Pedagogía Urbana por el contexto social en donde trabaja.
2. La Educación Compensatoria, recuperadora y del ocio por el sentido de sus funciones.
3. Las instituciones políticas (municipio, generalmente)⁵¹, así como religioso-cívicas (el caso de Cáritas entre nosotros), o de esa índole, como organismos generadores de sus tareas.

Los orígenes del educador de calle son realmente inciertos, pues varía de las experiencias conocidas en que intervienen surgen de asociaciones, grupos, instituciones, que, en un momento toman conciencia crítica y básicamente antiinstitucional, que hará a una transformación de sus métodos, basada, esencialmente una apertura de relaciones y en una aproximación directamente hacia los jóvenes marginados e inadaptados.

Es el caso, por ejemplo, de las acciones que el Ayuntamiento de Barcelona realizó en el Besós, en El Carmelo y en la Zona Franca a través educadores de calle y en centros abiertos (Frasnoy 1982, p. 5), o del Ayuntamiento de Córdoba, en las Moreras, en el Polígono de la Fuente, en las Palmeras o en el sector Sur (Revuelta y Navarro, 1982), o acciones emprendidas por Cáritas en 1978 en Palma de Mallorca, o del Casal de la Pau, de Valencia (Martí y Marín, 1982), o las empresas en Cañorroto, en Madrid, entre otras muchas que sería imposible aquí.

En España, parece ser que la primera experiencia de reeducación a los de los denominados Educadores de Calle, corrió a cargo del Instituto de Reinserción Social de Barcelona (IRES), entidad privada, que a tener de 1975, inició una experiencia en el barrio de El Carmelo por espacio de tres años. Visto el éxito de la misma, extendió su radio de unas a

⁵⁰ La primera sistemática referida a la figura, funciones, etc., del educador de calle está recogida en QUINTANA, J. Ma. (1981): *Pedagogía Social*. Dickinson, Madrid, pp. 325 y ss.

⁵¹ Ver OCDE (1983): *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*. París, y también de la OCDE (1983): *La formation a la gestion dans l'administration locale: besoins spéciaux des représentants locaux*. París.

otras zonas y Ayuntamientos del cinturón industrial de la Ciudad caudal, hasta tal punto que con seis equipos de educadores de calle se dieron acciones reeducativas sobre unos 850 muchachos.

Hay, no obstante, opiniones de los propios educadores de calle que coinciden en sustentar el protagonismo del IRES como inicio de su identidad en nuestro país, pues consideran que es a través de la experiencia «Pioneros» cuando, por primera vez, se desarrolla una tarea educativa esta, no institucional, que tiene como contexto natural el medio propio los jóvenes marginados e inadaptados, o sea, el barrio, o más concretamente la calle.

La experiencia «Pioneros», que de hecho genera la profesión de creador de calle, se inició en 1968 en Yagüe, barrio suburbial de Logroño, construido en los años cincuenta a unos dos kilómetros de la riojana, en una zona malsana, pantanosa, gracias a la idea y necidades desarrolladas por Julián Rezola (Logroño, 1944) natural del Yagüe:

«Eramos seis hermanos. Trabajaba de aprendiz desde los doce años, doce horas diarias; hasta esa edad había ido a la escuela, pero fueron doce años en que no se aprendía nada. En aquellas clases yo no pasé del catecismo, la balange y la regla de tres» (Guerau y Plaza, 1982, p. 26).

En 1962, Rezola, como otros tantos españoles emigra a Francia. En el trabajo de mecánico e inicia su colaboración con asociaciones educativas dedicadas a la reinserción de jóvenes delincuentes y marginados, llamándole la atención el trabajo que algunas de ellas realizaban «que lo hacían en el propio medio, en un contexto en el que habitan y se desenvuelven estos chavales...» (Guerau y Plaza, 1982) -debe tenerse en cuenta, tal como ya advertimos, que en Francia los educadores de calle son denominados educadores de medio abierto⁵²-. El mayo del 68 supone una mayor toma de conciencia y una maduración sociopolítica que se resuelve en su retorno a España, a Logroño concretamente, iniciando este mismo año, en el propio Yagüe y con antiguos compañeros, un trabajo directo, vivo y pedagógico con jóvenes y adolescentes. Básicamente se pretendía, a través de esta educación abierta, contextualizada en la calle y en absoluto represiva, lo siguiente:

- que los muchachos tomasen conciencia de su problemática;
- que se diesen cuenta de que no eran los únicos problematizados;
- que las soluciones tenían que ser colectivas;
- que debían prepararse para dar respuestas a su situación (Rezola y Muñoz, 1982, p. 2).

La experiencia de Logroño se continuó en París, a donde retornó Rezola, para trabajar bajo el mismo prisma con los hijos de los emigrantes españoles, muy sensibles a múltiples problemáticas sociales (abandonados, por el trabajo de sus padres, fracasados escolares por mor de la diferencia cultural y lingüística, no integrados socialmente por su diferenciación de origen, etc.). Tras esta primera etapa de iniciación y contacto y con una concepción

⁵² Cabe aquí reseñar dos importantes libros al respecto: CTNERHI (Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations) (1982): Education en milieu ouvert. París, y el de FUSTIER, P. (1983): L'enfance inadaptée: Repères pour des pratiques. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, fundamentalmente, pp. 29-68.

educativa propia, si bien muy influenciada por P. Freire, le sucede otra que el propio movimiento «Pioneros» denominó «Organizativa» (Rezola y Muñoz, 1982). Se desarrolló entre 1975 y 1978, caracterizándose por la expansión y pujanza que tomó el mencionado movimiento: Logroño, Pamplona, Asturias, Zaragoza, protagonizan la actividad de «Pioneros» en estos años -amén de los intentos constitutivos que se dan en Tenerife y Granada- en los que la experiencia asume un modelo de autogestión por parte de los propios muchachos que se organizan en grupos, planteando con auxiliares y monitores elegidos por y entre los mismos jóvenes, y con los educadores, un verdadero movimiento juvenil. El paro, y fundamentalmente la droga, frustró muchas de estas experiencias. Ello hizo que a partir de 1979 se reestructurase la idea de «Pioneros» y se volviese de nuevo a las características de la etapa inicial, si bien con un planteamiento más especializado y profesionalizado, basado principalmente en actividades educativas de calle con el objeto de lograr:

- el sentido de solidaridad;
- el sentido de responsabilidad;
- el sentido de la convivencia.

En la actualidad, Pamplona, La Rioja y Asturias atienden experiencias de este tipo, siendo los ámbitos de actuación que hoy tiene «Pioneros», tras no cuajar en otros lugares por falta de medios económicos principalmente (Rezola y Muñoz, 1982; Guerau y Plaza, 1982, pp. 26-29).

«Pioneros» tiene la virtud de caracterizar muchos de los aspectos pedagógicos que serán propios de la educación impartida en medio abierto o en la calle. Básicamente:

1. Educación como sinónimo de esperanza (son experiencias a largo plazo).
2. Educación centrada en la afectividad, fundamentalmente en la amistad, y en general, en vínculos, o sea, en una sana relación humana auténticamente sentida.
3. Educación crítica centrada en:
 - la lucha (superación personal y triunfo sobre las frustraciones individuales y sociales);
 - la interpretación de la propia existencia;
 - la descodificación, término típico de la pedagogía de Freire que se dirime en descripción de la situación, análisis de la misma y creatividad como capacidad constructiva de la nueva realidad que se pretende.
4. Educación como proceso ético que se entiende como donación de libertad y como camino hacia las aspiraciones individuales y sociales (Guerau y Plaza, 1982, segunda parte).

Definición

¿Qué es entonces un educador de calle? Se ha pretendido contestar a esta pregunta⁵³ afirmando que es

⁵³ Definición propuesta en las V Jornadas Nacionales sobre inadaptación social y Recuperación de menores que se celebraron en Madrid los días 10, 11 y 12 de marzo de 1983.

«un trabajador social, cuyo mareo de trabajo es fundamentalmente la calle, por ser éste un ámbito esencial de socialización al que no llegan las instituciones. Su acción educadora va dirigida a los niños y jóvenes con problemas de inadaptación social con los que lleva un tratamiento a la vez, personal y grupal. Es un adulto que sirve de punto de referencia e identificación al menor y es testigo de la realidad de éste. Su función es facilitarle los medios necesarios para que pueda tomar conciencia de sí mismos y de su situación en el entorno y atender sus demandas más urgentes a todos los niveles, utilizando para ello todos los recursos existentes en la comunidad. Es un punto de conexión entre los jóvenes inadaptados en la comunidad».

José Ma. Quintana (1984, p. 430), por su parte considera que la función del educador de calle estriba en el contacto con niños y jóvenes del barrio no institucionalizados y que ofrezcan problemas de predelinuencia o delincuencia, con la finalidad de hacer de puente entre el joven y su entorno, permitiéndole así una inserción progresiva y crítica en su mundo sensibilizándolo además, en los problemas de este último.

Por su parte, Pius Frasnoy (1977), coordinador del Departamento de Prevención de la Delincuencia del Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Barcelona, afirma que el educador de calle:

- «Actuará como elemento catalizador entre los grupos antagónicos: el barrio (con todo lo que esto implica) y el joven:
- tendrá que introducirse en el mundo del chico, asumir su propia cultura y su problemática;
- será elemento creador en todos los aspectos: juegos, diálogos, actividades;
- acogerá las demandas de los jóvenes y al mismo tiempo las interpretará;
- hará de referencia tiempo-espacio;
- se pondrá en contacto con las diversas instituciones del barrio con el fin de dar a conocer objetivamente la problemática y encontrar pautas y salidas válidas;
- será elemento activo en las reivindicaciones del barrio con la idea de que sólo cambiando éste cambiarán las personas que viven en él.»

Personalmente veo en la praxis del educador de calle los siguientes elementos conformadores e integradores de su acción:

1. Precedentes y/o fuentes. La Pedagogía de Paulo Freire (tema de la concientización), la Pedagogía Institucional francesa (autogestión) y el movimiento de la Antipsiquiatría (Laeng, Cooper, Basaglia...) como reacción en contra de las instituciones totales; en nuestro caso, contra los centros preventivos, reformatorios, cárceles, etc.
2. Causas. Degradación del sistema urbano de vida: hacinamiento, hándicaps educativos, desarraigo cultural y social, paro, problemática económica, crisis familiar, drogodependencia, etc.
3. Objeto de la acción. En un principio fueron los jóvenes y adolescentes. Hoy en día se impone la tendencia hacia la prevención, con lo que el educador de calle suele trabajar ya, y así se recomienda, con niños a partir de los ocho años de edad.

4. Problemática. Problemas de inadaptación social, marginación, delincuencia y predelinuencia, prevención y tratamiento de conductas asociales.

5. Objetivos. A nivel individual: reeducación y reinserción social; prevención de conductas socialmente desviadas. A nivel colectivo: cambio de la comunidad y de los condicionamientos sociales en que se sustenta.

6. Medios. A través de una:

a) Pedagogía de la Relación: contacto personal libre y anti-institucional, credibilidad personal, amistad.

b) Pedagogía de la Acción:

- sobre el individuo-personal: actividades de tiempo libre, creatividad, acciones terapéuticas, trabajo de ambulatorio;
- sobre el grupo: actividades grupales de ocio, terapéuticas (dinámica de grupos) proyectos;
- sobre la escuela: contacto con los profesores, con las autoridades académicas. Incidencia sobre la problemática del fracaso y del absentismo escolar;
- sobre la familia: contacto y relaciones con los padres;
- sobre la comunidad y/o el barrio: participación en sus instituciones, integración;
- sobre la estructura laboral: información laboral, organización de trabajos cooperativos, etc.;
- sobre la estructura jurídica: contactos con el tribunal tutelar de menores, con la policía, con profesionales del derecho..., acciones de asesoramiento y ayuda;
- sobre la sociedad: acciones con instituciones de toda índole para promover ayudas y que tomen conciencia de la problemática juvenil y comunitaria.

c) Pedagogía de la Dinamización: en un intento:

- de desarrollar las capacidades sociales, de aceptación del yo y de los demás;
- de concienciar tanto a los jóvenes como al propio educador;
- de desarrollar la capacidad de servicio, o sea, la capacidad comunitaria de participación, de ayuda, hacia los demás;
- de ampliar la capacidad cultural: aceptación e integración en la cultura propia de la comunidad como basamento del desarrollo y evolución de posteriores acciones.
- de desarrollar la capacidad crítica: de la propia situación, de la del grupo, de la comunidad y de la sociedad en general.

d) Pedagogía de la Libertad: el educador de calle no debe condicionar; al contrario, sus acciones deben ser compatibles con la libertad y con la libre elección de los muchachos a integrarse en las actividades propuestas. El educador de calle no debe ser director sino orientador, consejero en suma. Ayudar pero no determinar a los muchachos. Su acción debe ser antiautoritaria.

7. Finalidad. Pedagogía del compromiso que busque como objetivo final el logro de la transformación tanto a nivel individual como a nivel comunitario y social.

Funciones del educador de calle

Conocidos los precedentes y el sentido que debe tener la práctica educativa en medio abierto a través de los educadores de calle, intentaremos, a partir de ahora, plantear su funcionalidad pedagógica y profesional mediante los siguientes aspectos estructurantes.

Conocimientos de causas y situaciones generales

Supone una comprensión generalizada de los fenómenos sociales que se enmarcan en nuestra cotidianeidad. La ciudad, fruto del industrialismo capitalista, representa, hoy en día, la masificación y es, posiblemente, donde la crisis de los valores se manifiesta más abiertamente; el avance tecnológico, por su parte, ha desarrollado una sociedad cada vez más consumista generando, al mismo tiempo, el individualismo y la insolidaridad. Además y ante esta situación, se ha propiciado una prolongación de la adolescencia improductiva que, sin embargo, se enfrenta al señuelo de la publicidad y de los mass-media planteándose, entonces, una situación dicotómica entre consumo e improductividad.

El educador de calle, además de ser consciente de esta situación, tendrá que relacionarla con la personalidad de cada uno de los jóvenes y llegar así a entender y comprender cómo la realidad social o ha inducido a la delincuencia. En el fondo, el paro, la droga, el alcohol, los delitos contra la propiedad... son conductas orientadas por la crisis de los valores, por la improductividad, por el consumo y, en general, por las situaciones de acceso injusto a los objetos considerados como bienes por la sociedad urbana. Si a todo ello añadimos el aumento del control social a través de acciones policiales y jurídicas muy probablemente nos encontraremos, como reacción, ante un aumento de conductas negativas y asociales.

Junto a este tipo de problemáticas el educador de calle deberá reconocer y relacionar las consecuencias e incidencias originarias del ambiente familiar -falta de atención y protección, problemas emocionales y afectivos, inadecuado modelo comportamental de los padres: agresividad, paro, alcoholismo, desintegración familiar, etc.- y del medio escolar: incompreensión, falta de atención y de orientación, fracaso escolar, organización represiva de la escuela, etc.

Conocimiento de la comunidad e integración de ella

A nivel de barrio la actuación del educador de calle podría concentrarse a partir de las siguientes acciones⁵⁴:

1. Conocimiento e integración en el barrio, viviendo en él y formando parte de sus asociaciones: juntas de vecinos, etc., para así profundizar en la realidad de la comunidad.
2. Captación de chicos con problemas ofreciéndoles alternativas de solución, bien a nivel familiar, escolar o personal.
3. Ir despertando una conciencia crítica ante la realidad que la sociedad ofrece a estos jóvenes suburbanos.

⁵⁴ Nos basamos en un documento policopiado de orden interno redactado por CARITAS DIOCESANA de Palma de Mallorca, titulado Prevención de la Delincuencia Juvenil. Educadores de calle, viene fechado en junio de 1983.

4. Creación de un centro, o club, donde los chicos acudan voluntariamente y que sirva, además, de lugar de reunión y de preparación de las diversas actividades.
5. Consecuentemente, realización de actividades grupales: juegos, fiestas, excursiones, acampadas, talleres, etc.
6. Canalización de los muchachos hacia el mundo laboral, organizando en todo caso cooperativas de trabajo
7. Intervención y apoyo, en caso de denuncias, a chicos que han cometido actos delictivos, procurando evitar el tratamiento represivo (reformatorios), sustituyéndolo, siempre que se pueda, por la acción educativa.

Hoy en día, y debido a la reorientación que la funcionalidad del educador de calle está sufriendo, también se tendría que incluir como acción prioritaria la integración adecuada del niño -orientación preventiva- en la escuela, pues, cada vez más, la sociedad actual plantea la posibilidad laboral -que es, en definitiva, la que puede integrar plenamente al joven en la sociedad-, en función del nivel cultural alcanzado, exigiendo normalmente alguna titulación escolar oficial. De ahí que, tal como decíamos, se ha dado un cambio en la orientación del trabajo que debe realizar el educador de calle: se ha visto que sus acciones sólo tendrán un mayor nivel de éxito si su finalidad es preventiva, por lo que, al incidir generalmente sobre niños en edad escolar, la preocupación de su adecuado rendimiento en la escuela debe ser una de sus misiones más importantes. Para ello, obviamente, ha de iniciar un diálogo en profundidad con el centro escolar y con los responsables del mismo para adecuarlo a las características y circunstancias del entorno y de la personalidad de sus alumnos, para que así el sentido pedagógico de la escuela no choque con el sentido educativo libre y abierto, que desarrolla el educador de calle.

Este hecho, por otra parte, implica, cada vez más, la necesidad de que el educador de calle sea un profesional de la Pedagogía con un nivel de conocimientos parejo, como mínimo, al del profesorado de los centros escolares. En caso contrario, y como el lector podrá comprender perfectamente el diálogo será casi imposible y, por supuesto, muy limitadas y escasas -por no decir nulas- las capacidades argumentales en cuestión de métodos, organización escolar, régimen disciplinario y de convivencia, que podrá argüir el educador de calle frente a los responsables de los centros educativos. Cada vez más, pues veo a estos nuevos profesionales trabajando en contacto con la escuela, planeando conjuntamente actividades e interviniendo en sesiones conjuntas de trabajo lo que no implica, por otra parte, que él tenga que perder su identidad como educador de medio abierto antiinstitucional, que siempre le ha caracterizado y cuya condición deberá mantener celosamente para seguir cumplimentando sus funciones preventivas o reeducadoras.

Niveles de incidencia

En general, toda la funcionalidad que vamos descubriendo en las acciones del educador de calle afecta a dos áreas concretas:

1. La personalidad del individuo (aspecto psicológico).
2. El ambiente o entorno social (aspecto sociológico).

Ello no implica, por supuesto, plantear la actividad del educador de calle como una actividad profesionalmente ligada a la Psicología o al Trabajo Social, pues, tanto el aspecto

psicológico como el sociológico antes mencionados emergen como los campos en que se aplica su intervención profesional, y tal como vamos viendo, al ser el sentido de su Intervención Educativa, también lo será el sentido profesional que de ella se extrae. Esto no quiere decir que el educador de calle, como cualquier profesional del campo pedagógico, no deba tener una formación interdisciplinaria que, efectivamente abarque aspectos psicosociales; sin embargo, este hecho no es en absoluto una pretensión sino un hecho real, desde hace años, que ilustra tanto a nivel medio como superior la formación que en este sentido poseen nuestros profesionales de la Pedagogía.

Así, pues, y mediante la Intervención Educativa se pretenderá, a nivel psicoiológico:

1. El restablecimiento del equilibrio personal.
2. La reestructuración del yo, generalmente débil y deteriorado.
3. En consecuencia: integración de la personalidad
4. La mejora de la capacidad relacional tanto a nivel familiar como con los otros grupos sociales: amigos, la comunidad en general.
5. Ayudar al logro de una mayor comprensión del mundo.
6. Inhibir conductas agresivas y de rechazo.
7. Fomentar la iniciativa personal.

Por otra parte, a nivel sociológico, se pretenderá conseguir:

1. El contacto con las familias para así tratar de solucionar las problemáticas que en ellas se pudieran dar.
2. Solucionar, en todo caso mejorar, el estado de las relaciones entre el muchacho y su familia.
3. Relacionar al joven con los grupos sociales del barrio: los otros jóvenes, la escuela, el lugar de trabajo, clubs juveniles, asociaciones, etc.
4. Contactar con otros núcleos sociales (jurídicos, culturales, etc.) para poder atender mejor y lo más eficazmente posible las necesidades de estos muchachos⁵⁵.

Del conocimiento general de la problemática socio-juvenil así como de las acciones dirigidas hacia la integración en la comunidad y, en general, de los niveles de actuación ya analizados, surgen las diversas funciones o estrategias de acción a desarrollar en su trabajo por el educador de calle. Concretamente consideraremos las siguientes áreas de incidencia:

1. Sobre el individuo
2. Sobre el grupo.
3. Sobre la familia.
4. Sobre la escuela.
5. Sobre el barrio.
6. Sobre la estructura laboral.
7. Sobre la estructura jurídica.
8. Sobre la sociedad en general.

⁵⁵ Muchos de estos aspectos aparecen citados en CARITAS DIOCESANA (1983): Prevención de la Delincuencia Juvenil. Educadores de calle. OB. Cit.

Vamos a desarrollar, aunque sea brevemente, cada uno de estos apartados:

1 y 2. Las acciones sobre el individuo suelen dirimirse, fundamentalmente, a nivel psicológico (diagnóstico, terapéutica pertinente...) y pedagógico (relación, confianza, amistad, ayuda...). A nivel grupal, además de no olvidar la acción psico-pedagógica que, por otra parte todo grupo ofrece y posibilita, las incidencias del educador de calle se plantearán, básicamente, como actividades ocupacionales o, en todo caso, de tiempo libre. Para ello nada mejor que crear un club, una asociación y disponer de un pequeño local (una cochera, un almacén) que tendrán que gestionar los propios muchachos y que servirá para desarrollar diversos talleres (pintura, electricidad, modelado), para jugar, para reunirse y organizar otras actividades -acampadas, excursiones- pudiendo en verano pensar en organizar alguna colonia. Junto a fiestas y reuniones serán éstas, por lo general, las actividades que pueden lograr una atracción más rápida y eficaz de los muchachos. Cuando, con el tiempo, el nivel de integración sea mayor, se podrán proponer actividades de índole más social y de valor más marcadamente comunitario: embellecimiento, cuidado, limpieza del barrio, etcétera.

3. La incidencia sobre la familia es otra de las funciones importantes del educador de la calle, ya que en ella, por lo general, se genera gran parte de la problemática juvenil. Por ello mismo, deberá informarse de la situación familiar y, por supuesto, conocer el trato o nivel de actuación de los padres respecto al muchacho. Es importante que el educador de calle sea aceptado por parte de los padres y que rompa así los naturales recelos que suelen crearse en estos ambientes, dudando de su personalidad, funciones y verdadera misión ya que generalmente, y en un principio, son confundidos con homosexuales, policías o religiosos, más o menos encubiertos. El educador de calle, en este sentido, deberá realizar un trabajo de aproximación entre la familia y el joven, e incluso, intervenir para solucionar problemas internos de orden familiar. Como veremos más adelante, es importante contar con grupos de colaboradores y con un equipo multiprofesional para así poder descargar funciones ya acceder con eficacia a la complejidad de aspectos que se conglomeran alrededor del joven. En este caso concreto -a nivel de la intervención en el seno de la familia- la ayuda de un trabajador social puede ser de gran necesidad e importancia.

4. La escuela como ya hemos venido insistiendo es otra de las esferas de actuación del educador de calle. Deberá, entonces, entrar en contacto con profesores y maestros para así coordinar los tratamientos de reeducación y mejorar, si cabe, los índices de fracaso y de absentismo escolar. Deberá también organizar conjuntamente actividades de tiempo libre, de tal forma que la escuela, poco a poco, se vaya implicando e integrándose en la problemática general del barrio y en la de jóvenes y adolescentes en particular. Otro aspecto a destacar es que, gracias a estas relaciones, el educador de calle y los niños más pequeños se vayan conociendo mutuamente; de esta forma, desde edades aún no del todo problemáticas, los niños se van interesando por las actividades que se desarrollan pudiendo servir de garantía orientativa que desvíe las inclinaciones asociales que normalmente surgirían en años posteriores. No obstante, si no se da una buena receptividad por parte de los responsables escolares, muy difícilmente, el educador de calle, podrá formalizar su funcionalidad en el campo escolar. Téngase presente que, fundamentalmente, lo que se requiere a estos niveles es una reestructuración orientativa del sentido pedagógico y educativo de la propia escuela hacia planteamientos más progresistas en puntos tales como disciplina, permisividad, autonomía, antiautoritarismo, autogestión, metodologías que den

protagonismo a los niños, etc. Si el diálogo entre profesorado y educador de calle no conduce a una redefinición del sentido de lo pedagógico y a una cierta adecuación de unos a otros, difícilmente se podrán cumplimentar todas las acciones que es necesario realizar conjuntamente con la escuela para prevenir los comportamientos asociales de estos niños y muchachos suburbanos que están rodeados de estímulos y motivaciones que les impelen hacia conductas no adecuadas. De ahí, entonces, la gran responsabilidad de los centros escolares en estos ambientes para que con su incompreensión no hagan fracasar la misión educativa de otros colegas que en el fondo trabajan en pro de la misma causa.

5. A nivel de barrio, el educador de calle colaborará con los distintos servicios e instituciones que en él existan: asistente social, entidades religiosas o de beneficencia, asociaciones de vecinos, etc., para posibilitar no sólo su integración en la comunidad sino también para solicitar colaboración, o facilitar las acciones, que, respecto a los jóvenes, se vayan realizando. A un segundo nivel, y como objetivo importante, estaría la labor del educador de calle encaminada a la formación y preparación de adultos (o jóvenes que en su adolescencia tuvieron contacto con él) para que también pudiesen desarrollar una acción educativa entre los muchachos, que siempre será de gran ayuda, por el estímulo y modelo que supone, para los jóvenes, ver a convecinos de su misma condición que inciden en la orientación que promulga y propicia el educador de calle. Esta idea la practica el movimiento «Pioneros» a través de los denominados «monitores», que no dejan de ser muchachos del mismo barrio que han conseguido mayores niveles de maduración e integración personal. El lograr estos «ayudantes» no deja de ser, además, un buen diagnóstico de las acciones implementadas por el propio educador de la calle, sirviendo, entonces, como agente evaluador de su propia actividad.

6. Por lo que se refiere al mundo laboral, el educador de calle tiene un importantísimo campo de acción para desarrollar; a través de él puede ganar credibilidad dentro del barrio y entre los jóvenes. A este nivel sus acciones se centrarán en la búsqueda de empleo para los jóvenes y en el asesoramiento pertinente a nivel de oficinas de colocación, trámites burocráticos, entrevistas laborales, asesoramiento ante despidos, etc. En según qué circunstancias el educador de calle deberá intervenir ante las empresas a favor de los jóvenes, ya que éstos, por falta de hábitos y responsabilidad ante una disciplina rigurosa y de esfuerzo, por lo general, menos compensado a nivel económico que con sus actividades delictivas, necesitará del apoyo y padrinazgo del educador de calle, que muy posiblemente tendrá que hacer, en múltiples ocasiones, de valedor ante los patronos de estos noveles trabajadores. Si el educador de calle forma parte de un equipo de apoyo compensador es obvio afirmar que el trabajador social podrá preocuparse de muchas de las cuestiones mencionadas. La actual situación económica y la desfavorable evolución del paro entre la juventud actual afecta más crudamente a este sector juvenil, sumergido en la marginación y en la delincuencia. Ello ha hecho que en algunos barrios el educador de calle, haya intentado formalizar cooperativas laborales -normalmente dedicadas a la limpieza y a los servicios de reparaciones-. en un intento de solucionar no sólo la situación económica de estos jóvenes, sino también de posibilitarles la oportunidad de aprendizaje de un oficio, ya que, exclusivamente a través del trabajo podrán conseguir una integración plena y normalizada en la sociedad.

7. Frecuentemente, y como consecuencia de la actividad de estos jóvenes y de los niveles sociales en donde se desarrolla la labor de los educadores de calle, éstos deben intervenir como elementos de apoyo moral y de orientadores y consejeros en muchachos pendientes de acción judicial. Su labor en estos casos se centra en el seguimiento del proceso,

facilitando y posibilitando la relación con los abogados, en las testificaciones y ante los jueces, asesorando a la familia y, en muchos casos, y en función del comportamiento de los muchachos, solicitando su puesta en libertad, condicional o vigilada, o prisión en régimen abierto. Como consecuencia de toda esta problemática, la labor de los educadores de calle hace que también tenga que relacionarse con la policía en los momentos de la detención de los menores, iniciando, pues, desde el primer momento toda su labor de apoyo y ayuda.

8. Por último, consideramos las acciones sobre la sociedad en general como una más de las funciones a realizar por los educadores de calle. En este sentido, su labor debe ir encaminada hacia una divulgación social de sus propias actividades (no deja de ser una profesión por lo general desconocida) y hacia la toma de conciencia, por parte de la sociedad y de sus instituciones, de la situación y necesidades en que se encuentran los jóvenes en los barrios marginados. Así, pues, considero necesaria una actividad por parte de estos profesionales, de tipo concienciador, que debe realizarse ante las entidades oficiales, los grupos sociales y ante la sociedad en general a través de los medios de comunicación. Consecuentemente, programas de radio, entrevistas en la prensa local, contacto con las autoridades municipales, conferencias sobre el tema a las diversas fuerzas del orden, participación en reuniones o coordinadoras ciudadanas, en asociaciones de vecinos, y en general, coloquios, charlas, mesas redondas, etc., deben ser los medios por donde canalizar esfuerzos que a la larga pueden ser muy positivos para el logro de acciones concretas y directas a realizar sobre los jóvenes.

Metodología de actuación

La metodología de actuación del educador de calle debe adecuarse, lógicamente, a las funcionalidades que hemos ido descubriendo en su actuación profesional y, por supuesto, a la consecución de dos grandes objetivos: la prevención de las conductas desviadas y la reeducación de las mismas si éstas ya se han producido.

Un diseño de las estrategias metodológicas del educador de calle podría ser el siguiente:

a) A nivel general (Planificación):

- a.1. Conocimiento de la realidad.
- a.2. Equipo multiprofesional.
- a.3. Enfoque tecnológico

b) A nivel concreto (Acción):

- b.1. Estrategias cara al individuo.
- b.2. Estrategias cara al grupo.
- b.3. Estrategias cara a la comunidad o barrio.

Pasaremos a comentar, aunque sea brevemente, cada uno de estos puntos:

Planificación

a.1. El conocimiento de la realidad urbana, o espacial, sobre la que tendrá que intervenir el educador de calle, es una de las tareas necesarias y urgentes que deberá realizar antes, incluso, del inicio de su actividad profesional, para así lograr un conocimiento global de la

realidad y sus condicionamientos, ya que conformarán el texto de su actividad profesional (Capa, 1971). Es, pues, necesario, y como primera medida, realizar un estudio sobre el barrio que será motivo de actuación posterior. Obviamente, para ello, se tendrán que utilizar métodos estadísticos y sociológicos y, a partir de los resultados obtenidos, realizar los pertinentes análisis y tratamiento de datos. A todo ello deberán sumarse trabajos posteriores y parciales de tipo demográfico y de otra índole, utilizando técnicas de encuesta, entrevistas, ficheros, etc. También debe realizarse un estudio antropológico-cultural siguiendo la metodología pertinente de estas materias para así tener un conocimiento genérico de las costumbres, formas de vida, lugar de procedencia de la población, estructura familiar y parental, de grupos y sus roles más característicos. En definitiva, un modelo resumido de estudio de una comunidad urbana podría definirse a través de las siguientes cuestiones:

1. Delimitación de la unidad urbana. Territorialización.
2. Análrsi espacial o territorial, a nivel de:
 - servicios (educativos, sanitarios, sociales, religiosos, culturales, de tiempo libre, deportivos, etc.);
 - comercio: tipo, clase, número de ellos;
 - producción: talleres, industrias;
 - servicios administrativos;
 - zonas verdes;
 - viviendas: tipo, número, carencias.
3. Uso del espacio:
 - plazas; su función;
 - calles; características y funciones.
4. Análrsis demográficos:
 - estructura por edad y sexo;
 - natalidad y mortalidad de la población infantil;
 - tasa de escolarización;
 - evolución de la población.
5. Indicadores de la situación escolar:
 - situación del edificio; sus condiciones;
 - tipo de centro, año de creación, régimen del mismo;
 - procedencia del alumnado;
 - equipamiento de la escuela;
 - actividades extraescolares que realiza;
 - servicios de soporte que posee (aula de educación especial, psicólogo, servicio de orientación, asociación de padres, etc.);
 - nivel de fracaso y de retraso escolar;
 - nivel de absentismo escolar;
 - problemas de conducta y aprendizaje.
6. Estructura funcional de la población:
 - nivel de paro;

- trabajos y oficios a que se dedica la población.

7. Elementos socioculturales:

- procedencia de la población;
- nivel cultural;
- número de hijos por familia;
- costumbres, usos, roles;
- ocupación del tiempo libre;
- grupos étnicos (payos/gitanos); relaciones;
- nivel de sanidad e higiene;
- problemática de la migración.

8. Indicadores de la inadaptación. Sociopatías:

- costumbres de los jóvenes;
- situación referida al uso de drogas;
- nivel de delincuencia;
- tasa de paro;
- trabajo negro o sumergido;
- prostitución;
- mendicidad y aislamiento personal (vagabundos, marginados, etc.).

a.2. Otra de las metodologías que de cada vez más se requiere, hasta tal punto que ya hoy en día se considera necesaria e imprescindible, es el trabajo en equipo, o sea, la integración del educador de calle en un equipo multiprofesional que deberá programar conjuntamente las diversas acciones encaminadas a la recuperación socioambiental de la comunidad. Fundamentalmente, la experiencia evidencia la necesidad de contar con trabajadores sociales, monitores, animadores socioculturales e integrar, en la tarea común, a los maestros, a la parroquia, e incluso a los servicios médicos (ambulatorio). Sólo, de esta forma, las acciones encaminadas a niveles de funcionalidad laboral, jurídica y familiar, principalmente, podrán tener una mayor eficacia.

a.3. Obviamente, si el equipo multiprofesional, o incluso el educador de calle por sí mismo, quiere que su actividad asuma cotas significativas de eficacia, se requiere un planteamiento tecnológico de las acciones intervencionistas. Ello presupone adecuar y adoptar los métodos de definición y análisis de objetivos así como las técnicas de programación, de elaboración de programas, el definir normas de acción y de aplicación de técnicas de evaluación para, de esta forma, tener conciencia del valor de nuestras actuaciones e implementar, si fuese necesario, el pertinente cambio en ellas para, en definitiva mejorar el proceso de intervención.

Acción

Continuando con nuestra taxonomía metodológica recordemos que a un nivel más concreto -a nivel de la acción- planteábamos estrategias a utilizar por el educador de calle a nivel individual, grupal y comunitario; pasaremos, entonces, a un somero análisis de las mismas.

b.1. Las estrategias metodológicas de intervención cara al individuo son básicamente las denominadas técnicas de ambulatorio -entrevistas, aplicación de pruebas, terapias

individuales, conocimiento de la personalidad del sujeto- y otras más, tales como el estudio de casos, la observación directa y el diagnóstico (que es conveniente realizar en el seno del equipo multiprofesional).

b.2. Los métodos grupales se refieren a técnicas ya clásicas de grupo -dinámica de grupos, grupos de discusión, discusión de casos, psicodrama, sociograma, etc.- y a las denominadas técnicas activas (talleres, principalmente) que, a su vez, pueden tomar formas diferentes. La creación de un club, de un espacio propio para estos jóvenes, es, siempre, un paso importante para el desarrollo y aplicación de estas metodologías. La autogestión es otra de las aportaciones importantes en este sentido que también pueden aplicarse a través de la gestión, por parte de los muchachos, del club y de las actividades que en él o a través de él se realicen. La observación sistematizada de los comportamientos, las entrevistas grupales y, sobre todo, la aplicación de técnicas propias de la Animación Sociocultural, pueden completar, sin ánimo de exhaustividad, una perspectiva general de los métodos que a nivel grupal puede aplicar el educador de calle.⁵⁶

b.3. Por último, cabe hablar de los métodos de intervención en la actuación del educador de calle cara a la comunidad en la que ejerce su profesión. En este sentido, además de algunos ya mencionados (observación, encuestas, entrevistas), debemos señalar otros dos de gran interés: la comunicación, o si se quiere, el diálogo (rememoramos aquí la pedagogía de P. Freire), y la participación (intervención personal y directa) en las esferas que requieran de la acción del educador: familias, asociaciones de vecinos, juzgados, etc. También aspectos integrados normalmente en lo que se conoce por Animación Sociocultural pueden ser de utilidad en este contexto.

De todas formas, el educador de calle, debe alcanzar la posesión de un talento especial en su trato con los muchachos y con la comunidad en general. Así, a pesar de los métodos planteados, debe, ante todo, actuar de una forma especial; debe ofrecer naturalidad, confianza, empatía, amistad, preocupación verdadera por cualquier cuestión que se plantee y que afecte a los jóvenes. Debe revestirse de espontaneidad y poseer un tacto suave, de acción indirecta, cercano al *laissez faire*. Su intervención debe ser, pues, humana y humanista y debe buscar la aceptación de su persona por parte del grupo juvenil. Para ello, les deberá ofrecer confianza y ayuda, y resistir hasta lo inverosímil a las frustraciones y a los propios fracasos. En fin, el educador de calle debe tener en cuenta que su labor no supone ni debe pretender que

«desaparezcan unas conductas antisociales que “molestan” a la sociedad, sino de que el propio muchacho comprenda el porqué de estas conductas y las extinga o asuma de una manera consciente y responsable» (Cáritas Diocesana de Palma de Mallorca, 1983).

⁵⁶ Ver MAILLO, A. (1979); *Un método de cambio social. La animación Sociocultural*. Marsiega, col. «Fondo de Cultura Popular», Madrid; ANDER-EGG, E. (1981); *Metodología y Práctica de la animación sociocultural*. Marsiega, col. «Fondo de Cultura Popular», Madrid; RAMIREZ, Ma. J. (1983); *Dinámica de grupos y animación sociocultural*. Marsiega, col. «Fondo de Cultura Popular», Madrid; QUINTANA, J. Ma. (1985); *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Narcea, Madrid.

Obstáculos

Debemos también, y ya para finalizar con este apartado, señalar los aspectos que, por lo general, impiden una acertada aplicación metodológica y que, consecuentemente, restan eficacia a las acciones de los educadores de calle. Fundamentalmente, veo los siguientesm hándicaps; en primer lugar, la de una teoría clara sobre lo que significa ser educador de calle, lo que conlleva a la inexistencia de un rol claro con el que identificarse, aportando por tanto confusión respecto a los objetivos a alcanzar, métodos a utilizar, etc. lo que a su vez hace que este tipo de educadores actúen muchas veces más por improvisación que siguiendo planes racionales de acción.

Creemos que una labor seria de la Pedagogía Social en este terreno arrancaría de raíz esta cuestión así como otra muy íntimamente ligada a ella; me refiero a la falta de una preparación profesional específica y, sobre todo, adecuada, que, por lo general, se echa en falta en este tipo de trabajadores. Otro de los inconvenientes que denotamos es la falta de apoyo social y político a este tipo de experiencias abiertas, libres y democráticas así como la tendencia, aún muy aferrada, a valorar, en todo caso, las instituciones especializadas de carácter punitivo (cárceles, reformatorios, etc.). Hasta que no se tome conciencia de que es más efectivo educar que reprimir será difícil superar esta situación. De ahí que, entre las funciones del educador de calle, introdujéramos actividades a nivel social con el objeto de dar a conocer e implicar en estos proyectos al máximo número de personas de institución. Por último, cabe denunciar dificultades de tipo económico que afectan tanto al educador de calle (sueldos bajos, inseguridad en el trabajo, indefinición profesional, falta de reconocimiento social e institucional a su labor) como al posibilismo de sus actuaciones (escasez de recursos, imposibilidad de contar con material adecuado, con lugares de esparcimiento, etc.) con lo que la pretendida eficacia de sus acciones puede, por todo ello, disminuir considerablemente.

Evaluación

Es necesario, si se quiere dar seriedad y profesionalidad a la labor del educador de calle, integrar en el marco de sus actividades y como una más de ellas, la evaluación de sus acciones; o sea, acceder a un conocimiento de los resultados de su trabajo. Por otra parte, y desde nuestra perspectiva, la evaluación de este tipo de acciones es un elemento indispensable para seguir defendiendo el sentido tecnológico con que debe dotarse a la Pedagogía Social.

Evidentemente, existe escasa tradición en la evaluación de actividades abiertas, no institucionalizadas. El fenómeno no es, pues, típico de las acciones del educador de calle, sitio de cualquier actividad educativo-social que se realice fuera de la escuela. Los museos con servicios educativos, los institutos municipales de educación, las acciones culturales sobre la Tercera Edad, etc., no presentan, en la mayoría de los casos, evaluación de sus actividades, a pesar de que nadie discutiría la importancia y necesidad de la misma. Hay, y eso no debe negarse, una falta de doctrina, de teoría, en suma de tradición y experiencia, en evaluar situaciones no escolares de tipo educativo y esto creo, es otro reto que debe urgentemente asumir la Pedagogía Social, si es que quiere dar respuesta a las necesidades que día a día le plantean.

Mi propuesta es, en este sentido, iniciar evaluaciones en función de los efectos producidos a través de mediciones cualitativas -creo que los métodos de evaluación cualitativa tendrán a la larga un papel importante a desempeñar en el seno de la Pedagogía Social- y de estadísticas, evitando de principio los métodos puramente cuantitativos.

En el área expresa de la educación en medio abierto sucede lo mismo que lo advertido a nivel general. No obstante, también se denota un interés creciente por aproximarse a resultados concretos, lo que implica una vocación evaluadora y de análisis sobre las actividades realizadas.

En este contexto las «Jornadas sobre la Prevención de la Inadaptación infantil y Juvenil» que se celebraron en Palma de Mallorca, en marzo de 1982, descubrieron el manifiesto deseo, por parte de las experiencias de «Educación de Calle», de llegar a una evaluación o enjuiciamiento de las mismas. Felipe González (1982), de Palma de Mallorca, de su experiencia cotidiana como educador de medio abierto, extraía el siguiente modelo normativo-cualitativo de signo evaluador.

1. Aceptación del educador por parte de los chicos.
2. Integración del educador en la barriada.
3. Colaboración con los maestros y el grupo parroquial.
4. Colaboración con otros educadores de otras barriadas.
5. Creación y utilización de un club de actividades y reuniones.
6. Divulgación en barriadas y escuelas profesionales de la necesidad del tratamiento preventivo de la delincuencia juvenil.

Alberto Revuelta y Hortensia Navarro (1982), desde una perspectiva estadística evaluaban su experiencia llevada a cabo en Córdoba, presentando los siguientes datos, teniendo en cuenta que fue en 1981 cuando iniciaron su actividad educativa de calle. (Ver p. 151).

También el movimiento «Pioneros» de La Rioja (1982), presentó bajo una técnica mixta (cualitativa-estadística) los resultados de su experiencia. En su primer período de existencia, el 90 % de los muchachos que trataron se incorporaron al mundo del trabajo, participando el 60 % de los mismos en sindicatos obreros. Referida a la segunda etapa de su experiencia, Julián Rezola afirmó que «se ha observado en los chavales un proceso de integración profesional y social», y por lo que hace a la tercera, y por motivos de paro, radicalización en Navarra de la vida política y expansión de la droga, afirmó la gran dificultad de integración social y profesional con que se encontraban los muchachos.

| Mes | Número de retenciones | |
|---------|-----------------------|----------|
| | Año 1980 | año 1981 |
| Enero | 34 | 24 |
| Febrero | 34 | 28 |
| Marzo | 33 | 13 |
| Abril | 24 | 9 |
| Mayo | 40 | 9 |
| Junio | 44 | 8 |
| Julio | 10 | 13 |
| Agosto | 25 | 8 |

| | | |
|--------------------------------|-----|---------------------------------------|
| Septiembre | 10 | 14 |
| Octubre | 32 | 3 |
| Noviembre | 12 | 4 |
| Diciembre | 16 | 13 |
| <hr/> | | |
| Total de referencias compradas | | |
| año 1979 | 207 | |
| año 1980 | 314 | |
| año 1981 | 149 | (este año ya con educadores de calle) |

Estos son los resultados a los que he podido tener acceso y que inciden sobre valoraciones efectuadas de experiencias de Educación de Calle. Creo que la realización de escalas tipificadas y de actitudes puede ser una primera vía para dotar a esta acción educativa de un mínimo material que permita no sólo una evaluación más rigurosa sino también la clarificación de objetivos a medio plazo, así como la elección de técnicas y medios más apropiados, ya que pensar en la evaluación de una actividad supone introducir mayores dosis de racionalidad y coherencia en la misma, e iniciar, al mismo tiempo, el camino en la dotación de técnicas y sistemas tecnológicos de acción, punto este de capital importancia si es que la Pedagogía Social quiere adquirir el rango de Teoría para todo este tipo de actividades socioeducativas que la sociedad va demandando, cada vez con mayor insistencia.

Reflexiones finales

Una escueta sistemática sobre el educador de calle nos ha servido para demostrar, una vez más, la relación que se da en la actualidad entre educación y sociedad -en la sociedad, desde la sociedad, por la sociedad, etc.-, con lo que si los pedagogos queremos ocuparnos de estas nuevas profesiones que, debido al mencionado binomio van surgiendo, tendremos que incidir en el desarrollo de la actual Pedagogía Social hacia los horizontes intervencionistas y responsabilizarnos, al mismo tiempo, de la formación de estos futuros profesionales. Si la Universidad, y consecuentemente las facultades de Ciencias de la Educación aceptan el reto -tal como así parece-, no nos quedará otro remedio que ofrecer una preparación eficaz, racional y científica. Ello hace que por el sentido praxiológico de estas nuevas profesiones y por las demandas concretas que de ellas realizan los diversos estamentos sociales, la formación que se deba ofrecer no pueda ser única y exclusivamente científicista (una Pedagogía Social que sólo pretenda conocer la realidad socioeducativa), ni filosófica (una Pedagogía Social preocupada por el conocimiento de los diversos sistemas de pensamiento social) ni por supuesto debe detenerse ante la sistemática de una mera normativa para la acción (la Pedagogía Social como normativa al ser considerada como un apartado de la Pedagogía General). La Sociedad, al solicitar de éstos como de cualesquiera otros profesionales, eficacia y resultados concretos y positivos, hace que tengamos que construir una Pedagogía Social fundamentada en la investigación tecnológica para que así consiga de sus profesionales operativizaciones eficaces; el pedagogo siempre se ha quejado de la marginación que ha sufrido por parte de la sociedad y de sus estamentos educativos; pues bien, ahora tenemos una nueva oportunidad -a la luz de las nuevas profesiones socioeducativas- de demostrar que somos capaces de operar con eficacia y de intervenir adecuadamente en las situaciones y contextos que nos solicitan.

Referencias bibliográficas

CARITAS DIOCESANA DE APLAMA DE MALLORCA (1983); Prevención de la delincuencia juvenil. Educadores de calle.

FRASNOY, P. (1977), en conferencias del «V Curs sobre Delinquencia i Treball Social», celebradas en Barcelona, noviembre.

- (1982): «Los servicios para niños y jóvenes en el ayuntamiento de Barcelona». Ponencia presentada a las Jornadas sobre Prevención de la Inadaptación infantil y Juvenil. Palma de Mallorca, marzo. Documento policopiado, p. 5. A partir de aquí siempre que nos refiramos a estas jornadas citaremos por]PII]

GONZALEZ, F. (1982): Ponencia presentada a las]PII], pp. 3-4.

GUERAU, F. y PLAZA, J. M. (1982): Pioneros. Una experiencia educativa. L'Hospitalet, Barcelona.

MARTI, E. y MARIN, A.: En la ponencia presentada a las]PII] por el Casal de la Pau de Valencia.

MOVIMIENTO «PIONEROS» DE LA RIOJA (1982); Ponencia presentada a las]PII], p. 3.

REVUELTA, A y NAVARRO, H. (1982): Ponencia presentada a las]PII], p. .

REZOLA, J. y MUÑOZ, M. (1982): Ponencia presentada por el movimiento «Pioneros» a las]PII], p.2.

Bibliografía básica

ANDER-EGG, E. (1981): Metodología y práctica de la Animación Sociocultural. Marsiega, Madrid.

CAPA, J. (1971): Cómo descubrir las necesidades culturales de un barrio. Marsiega, Madrid.

CTNERHI (Centre Technique National d'Etudes sur las Handicaps et les Inadaptations) (1982): Education en milieu ouvert. París.

FIELDS, F. (1977): Education and the Urban Crisis. Routledge and Kegan Paul, Londres.

FUSTIER, F. (1983): L'enfance inadaptée: Repères pour des pratiques. Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

GUERAU DE ARELLANO, F. y PLAZA, J. Ma. (1982): Pioneros. Una experiencia educativa. L'Hospitalet, Barcelona.

MAILLO, A. (1981): Un método de cambio social. La Animación Sociocultural. Marsiega, Madrid.

OCDE (1983): L'Enseignement, le Développement Urbain et les initiatives locales. París.

QUINTANA, J. Ma. (1985): Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, Madrid.

- (1984): Pedagogía Social. Dykinson, Madrid.

RAYNORD, J. y HARDEN, J. (1973): Reading in Urban Education 2 vols. Kegan Paul, Londres.

VARIOS (1981): Organización y Administración de Servicios Sociales. Marsiega, Madrid.

- (1984): Los Servicios Asistenciales y Sociales de Atención Primaria. Marsiega, Madrid.

ENFOQUE SOCIAL EN LA PROBLEMÁTICA DE LA DROGODEPENDENCIA

M. de las Nieves GARCÍA FERRER

En las drogodependencias hay que tener en cuenta tres factores que se interrelacionan: el sujeto, la droga y el contexto social.

Por fármaco o droga «se entiende toda sustancia que, introducida en el organismo vivo, puede modificar una o más de las funciones de éste» (Krainer y Cameron, 1975, .p. 13).
Droga causante de dependencia

«es aquella que puede producir en un organismo vivo un estado de dependencia psíquica, física o de ambos tipos. Se aplica a cualquiera de las clases siguientes de drogas;

- alcohol;
- anfetaminas;
- barbitúricos;
- cannabis;
- cocaína;
- alucinógenos;
- opiáceos;
- solventes volátiles» (Kramer y Cameron, 1975, p. 14).

Habría que añadir además las de:

- tipo nicotínico;
- tipo cafeínico.

La drogodependencia se entiende como un estado psíquico y a veces físico causado por la acción recíproca entre un organismo vivo y un fármaco, que se caracteriza por modificaciones del comportamiento y por otras reacciones que comprenden siempre un impulso irreprimible a tomar el fármaco en forma continua o periódica, a fin de experimentar sus efectos psíquicos y a veces para evitar el malestar producido por la privación» (Kramer y Cameron, 1975, p. 13).

E. Baselga (1972) define al drogodependiente como

«un marginado social (...), una persona desprestigiada, degradada por la sociedad, envuelta en actividades calificadas como criminales, de las que difícilmente siente puede prescindir si la dependencia física ha hecho presa de ella» (Baselga, p. 34).

R. Hodgson y P. Miller (1984) consideran que

«...las personas sujetas a comportamientos adictivos y compulsivos piensan a menudo de forma depresiva, y se ven a sí mismos como fracasados sin remedio, incapaces de cambiar el sentido de sus vidas» (Hodgson y Miller, p. 79).

Para los drogodependientes, la sociedad

«engendra un estilo de vida peculiar (...) con normas informales, y valores diferenciados compartidos dentro del grupo, tales como el secreto, la lealtad a los miembros y la aversión por la sociedad convencional» (Baselga, p. 35).

El grupo de drogodependientes encuentra:

«Vivir entre semejantes, el no ser estigmatizado o reprendido, el ser reconocido como ser humano entre seres humanos» (Baselga, p. 35).

Necesidad de una intervención pedagógico-social

Las primeras medidas legislativas aparecen a principios de este siglo. Inicialmente, el grupo de drogodependientes era reducido y no ocasionaba ningún problema social que originase la reacción de la comunidad. Al aumentar el número de éstos, se han ocasionado diversos problemas, tales como: inseguridad ciudadana, miedo a que afecte a miembros de la familia, etc., lo que ha provocado a su vez una reacción de la sociedad y ella no ha tenido más remedio que responder e intentar solucionar las necesidades de este grupo.

La sociedad delegó en manos de la Psiquiatría la solución del problema, lo que ha desembocado en una «medicalización» del tratamiento de rehabilitación del drogodependiente, sin que por ello haya que culpar a la Medicina, como hacen algunos autores, de querer solucionarlo por sí misma.

Los primeros drogodependientes eran ingresados en los manicomios y se les diagnosticaba esquizofrenia. Los hospitales psiquiátricos no estaban preparados para tratar a este tipo de «enfermos» que llegaban, cada vez en mayor número. El Dr. Freixá (1981) así lo reconoce:

«En el campo de las drogodependencias juveniles, la imagen del manicomio como centro de tratamiento, aunque sea de los aspectos más médicos del proceso: síndrome de abstinencia, complicaciones biológicas básicas de órganos y sistemas (...) no puede ser más negativa. Desgraciadamente nuestros manicomios, no están preparados, como se ha demostrado en los últimos 50 años, ni para tratar la enfermedad alcohólica, la drogodependencia más frecuente en nuestros medios»

De todo ello se desprende que el tratamiento de rehabilitación e inserción social de los drogodependientes debe abordarse desde una perspectiva interdisciplinaria.

Partiendo de la base de que la resolución de problemas ha de hacerse desde una óptica interdisciplinaria, no podemos ignorar ninguna ciencia, siempre y cuando ésta tenga algo que aportar a la resolución de los mismos.

Aquí se trata de reivindicar el papel de la Pedagogía y en particular, de la Pedagogía Social, en la resolución del problema de la drogodependencia. Con ello, no se pretende afirmar que la Pedagogía social sea la ciencia «mágica» que vaya a solucionar por sí sola este problema; no se trata tampoco y bajo ningún concepto de eliminar el papel que otras disciplinas deben desempeñar en esta tarea común, o de acusar a otras ciencias de haber querido monopolizar la solución del mismo, como sería el caso de la Medicina, lo que por otra parte alargaría el capítulo, desviándolo del objetivo central: el reconocimiento de la Pedagogía social como ciencia indispensable en el tratamiento interdisciplinario del tema.

Ahora bien, en esta interacción de ciencias, la Pedagogía Social debe jugar el papel que le corresponde y que en estos momentos no desempeña.

Los equipos profesionales se encuentran en torno a un director (con frecuencia psiquiatra), del que depende un grupo de médicos, psiquiatras y psicólogos, de los cuales dependen, a su vez, asistentes técnico-sanitarios y asistentes sociales. Por otra parte, nos encontramos con un nutrido grupo de auxiliares sanitarios, auxiliares sociales y celadores encargados del cuidado y vigilancia.

La solución del problema de la drogodependencia (según el cuadro 1), está en manos de la Psiquiatría, la Medicina y de la Psicología; mientras que el papel que desempeña la pedagogía es prácticamente nulo, cuando tiene una tarea fundamental a realizar.¿

¿Por qué la Pedagogía Social ha adoptado el papel preponderante en la resolución de la drogodependencia y no otra ciencia pedagógica?

Podríamos partir del supuesto de que la pedagogía Terapéutica fuese la encargada de resolver el problema de la rehabilitación e inserción social del drogodependiente, pues

«la educación terapéutica considera la posibilidad de movilizar las capacidades del individuo no desarrolladas por diferentes factores en el transcurso de su vida»(Vega, 1983, p. 279).

Este planteamiento implica afirmar que un individuo cualquiera antes de llegar a la drogodependencia no ha tenido la posibilidad de desarrollar una serie de capacidades individuales.

Ahora bien, tenemos que tener en cuenta que el fenómeno de la droga ya no se circunscribe a las grandes ciudades y a grupos sociales determinados; afecta a todo tipo de poblaciones y a todos los grupos.

CUADRO 1
*Numero de profesionales en cada Comunidad autónoma*⁵⁷

| Profesionales | <i>Comunidades autónomas</i> | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|------------------------------|-------------|---------------|--------------------|---------|----------|-----------|---------|-------|---------|--------|----------|----------|---------------|--------|-----------|----------|
| | Madrid | Extremadura | Castilla León | Castilla-La Mancha | Galicia | Asturias | Cantabria | P Vasco | Rioja | Navarra | Aragón | Cataluña | Baleares | P. Valenciano | Murcia | Andalucía | Canarias |
| Psiquiatras | 129 | 22 | 85 | 41 | 41 | 12 | 14 | 72 | 16 | 2 | 13 | 168 | 21 | -- | 23 | 176 | 43 |
| Médicos | 120 | 6 | 42 | 21 | 56 | 11 | 3 | 56 | -- | 39 | 14 | 79 | -- | -- | 11 | 100 | 4 |
| Psicólogos | 90 | 6 | 22 | 15 | 8 | 12 | 5 | 31 | 5 | 6 | 6 | 24 | 5 | -- | 7 | 36 | 9 |
| ATS | 106 | 19 | 129 | 48 | 22 | 4 | 29 | 88 | 6 | 35 | 23 | 103 | 12 | -- | 16 | 161 | 43 |
| Asistente Social | 48 | 4 | 38 | 10 | 40 | 8 | 2 | 41 | 4 | 9 | 10 | 30 | 7 | -- | 2 | 50 | 15 |
| Aux. Adminis. | 17 | 1 | 7 | 10 | 18 | 1 | 2 | 228 | 2 | 6 | 20 | 15 | 8 | -- | -- | 14 | 2 |
| Administrativo | 8 | -- | -- | 2 | 17 | 1 | -- | 43 | -- | 1 | -- | 5 | -- | -- | -- | 3 | -- |
| Aux. Psiquiátrico | 22 | 502 | 392 | 235 | -- | 5 | 44 | 84 | 79 | -- | 177 | 381 | 161 | -- | 160 | 335 | -- |
| Aux. Sanitario | 12 | -- | 71 | -- | 208 | 1 | 1 | 16 | -- | -- | 11 | 6 | -- | -- | -- | 73 | 331 |
| Maestro taller | 10 | -- | 4 | 16 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 8 | -- | -- | 22 | -- | -- | -- |
| Profesores EGB | 10 | -- | -- | -- | 4 | 1 | -- | 2 | -- | -- | 13 | 2 | -- | 4 | -- | -- | -- |
| Monitores | 8 | 8 | 11 | 9 | -- | 1 | -- | 4 | -- | -- | -- | 4 | 7 | 5 | -- | 20 | 4 |
| Pedagogos | 1 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 | -- | -- | -- | -- | -- | 3 | -- | -- | -- |
| Sociólogos | 2 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 2 | -- | -- | -- | -- | -- | 8 | -- | -- | -- |
| Celadores | -- | -- | 234 | 184 | 249 | -- | -- | 170 | -- | -- | 21 | 458 | -- | 3 | -- | 750 | 1 |
| Farmacéuticos | -- | -- | 1 | -- | -- | -- | -- | 2 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 | -- |
| Derecho | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 1 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 2 | -- |
| Biólogos | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 2 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Religiosos | -- | -- | -- | 9 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 6 | -- | -- | -- | -- | -- | -- |
| Químicos | -- | -- | -- | 1 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- |

La utilización de la Pedagogía Terapéutica sería válida si todos los drogodependientes fueran individuos en los que algunas facultades no hubieran tenido la oportunidad de desarrollarse a lo largo de su vida.

Teniendo en cuenta la expansión del fenómeno de la droga en la sociedad actual, aceptar como la única aportación de la Pedagogía, la de la Pedagogía Terapéutica (incluso reconociendo que los drogodependientes retroceden o anulan las capacidades del individuo que les permitían anteriormente a vivir armónicamente en sociedad), reduciría notablemente el campo de acción que a la Pedagogía, como ciencia, debe corresponderle. Reconociendo que la Pedagogía Terapéutica tiene una labor que hacer en un sector determinado y que en ningún momento se pretende anular su acción, en mi opinión, es la Pedagogía Social la que tiene que abordar el problema de la drogodependencia en toda su extensión.

Según A. J. Colom (1983) el papel de la Pedagogía Social se desarrolla en dos vertientes.

1. «El papel educador de la sociedad en un sentido socializador.
2. El papel socializador de la educación»(Colom, p. 170).

⁵⁷ El cuadro 1 ha sido elaborado utilizando los datos de (1982): Guía del Centro de Salud Mental. Alcoholismo y toxicomanías. Ministerio de Sanidad y consumo. Dirección de Salud Pública. Madrid

Analicemos cuál sería el papel de la Pedagogía Social en la primera vertiente, dentro del campo de las drogodependencias.

«El primer punto comprendería el estudio de los siguientes elementos, siempre que cumplieren un papel educador con finalidad social:



(Colom, p. 170)

El Estado ha de desarrollar una pedagogía Política consecuente con unos fines sociales establecidos. Esta Pedagogía Política ha de estar estrechamente interrelacionada con la Pedagogía social.

Uno de los fines sociales que debe ser asumido por todo Estado es el de lograr que todos los ciudadanos estén sanos o mejoren su salud física y psíquica. Un objetivo que contribuiría notablemente a la realización de este fin, sería la supresión de toda plantación de productos notablemente nocivos para la salud física y psíquica de los ciudadanos, como son las drogas.

No se cae aquí en el simplismo de afirmar que acabando con el producto se acaba con el problema. Las drogas han existido siempre en la historia, aunque eran utilizadas en momentos determinados, por algunos grupos y frecuentemente con finalidades mágicas. Otro de los componentes que ha cambiado es la importación de drogas no autóctonas, desconocidas por los nuevos usuarios, y cuyo uso indiscriminado ha acabado ocasionando graves problemas físicos, psíquicos y sociales.

Se ha modificado radicalmente el uso social de las drogas. Esta modificación radical ha ocasionado problemas a la sociedad y ha hecho que ésta tome conciencia de lo que se ha venido a denominar el «fenómeno de las drogas».

Nuestra sociedad se caracteriza por el consumismo. El status y la «felicidad» del hombre actual pasa por la adquisición de numerosos y con frecuencia innecesarios bienes de consumo. Dentro de este mercado las drogas constituyen un excelente producto: por sí mismas son innecesarias, aunque imprescindibles cuando se ha creado una dependencia de tipo psíquico y/o físico.

Según J. Vila-Abadal (1982),

«pecaríamos de ingenuos imperdonables si nos creyéramos que los poderes establecidos sólo drogan a la gente con ideologías y no lo hacen también cuando pueden con drogas»(Vila-Abadal, p.31)

Las estadísticas económicas aportadas por P. Ibáñez y M. Alfonso (1983, pp. 24-25), en las que se reflejan los beneficios económicos y políticos reportados por la droga en algunos países⁵⁸, hacen que a todo Estado se le presente una disyuntiva:

- renunciar a los beneficios obtenidos por la droga, o,
- no renunciar a los mismos. Postura que hace que se tengan que programar una serie de medidas que palién en lo posible los estragos que produce la droga en un sector de la sociedad, cada día más amplio.

Por otra parte, el Estado y las instituciones gubernamentales se esfuerzan por coordinar planes en contra de la droga; por otra, permiten publicidad directa e indirecta de la misma. Es notoria la cantidad de cigarrillos y beneficios alcohólicos que se consumen en series de tanta audiencia como pueden ser *Dinastía o Falcon Crest*.

«Thomas Whiteside señaló cómo los fabricantes de drogas solicitaban a los magnates del cine, en la década de 1930, que se incluyera a personas que utilizaban tabaco y alcohol, en tantas escenas como fuera posible » (Fort, 1984, p. 99)

Esta falta de coherencia viene a ratificar que el eslabón principal de la cadena, el Estado y las instituciones gubernamentales, no asumen el papel educativo en un sentido socializador. El pedagogo, al igual que otros profesionales, lo primero que puede y debe hacer es denunciar la situación a la opinión pública; la solución pasaría por un cambio radical de postura de aquellas personas que detengan el poder.

J. M.^a Quintana reconoce varios campos de acción en la Pedagogía Social. El papel educador de la sociedad en un sentido socializador; es decir, la actuación de la Pedagogía social en el campo de la drogodependencia y en el sentido antes citado, queda primordialmente reducido.

⁵⁸ Nota extraída de IBÁÑEZ, P. y ALFONSO, M. (1983): La Droga Razones de su consumo por la juventud. Mezquita, Madrid, pp. 24-25; «Ingresos por la marihuana: la renta media de los habitantes de las áreas rurales mejicas es de 200 dólares al año. Los que cultivan marihuana alcanzan los 5.000 dólares al año. En cierto país sudamericano, la venta de cocaína y marihuana es la segunda riqueza del país, Supera los 100.000 millones de pesetas. Ciertos gobiernos autorizan otra vez el cultivo de opio para aumentar sus ingresos y ganar los votos de los campesinos que disfrutan de esta autorización. Las ventas de los tabacaleros americanos son de 15.200 millones de dólares. Los gastos de propaganda alcanzan los 500 millones de dólares. Producen 2.350 millones de dólares de ganancias para los agricultores del sur de Estados Unidos. Los tabacaleros pagan 6.000 millones de dólares de impuestos al Fisco. Exportan por valor de 1.500 millones de dólares. Televisión Española reconoció haber obtenido, en 1977, 2.500 millones de pesetas por anuncios de bebidas alcohólicas. Sanidad Nacional recibió 5 millones de pesetas para combatir el alcoholismo y demás toxicomanías. En 1977, los españoles fumaron 66.801 millones de cigarrillos y 996 millones de puros. Por lo que pagaron más de 68.000 millones de pesetas. La Tabacalera, con la venta de timbrados y tabaco, obtuvo 128.000 millones de pesetas, de los cuales entregó al Tesorero 87.581 millones. Es difícil pensar que Hacienda vaya a renunciar a estos beneficios. Los beneficios del tabaco en Francia son el 2,5 por 100 de los ingresos del Estado francés .»

«Como doctrina de la beneficencia pro infancia y juventud, que comprendería, consecuentemente, la educación asistencial que la sociedad aporta hacia la infancia y la juventud más necesitada» (cit., en Colom, p. 169)

A continuación se va a analizar la segunda vertiente; el papel socializador de la educación.

«El campo de aplicación del segundo aspecto podría diseñarse así:

FINES Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
TÉCNICAS Y MÉTODOS
SISTEMAS EDUCATIVOS
LAS DIVERSAS FORMAS DE SOCIALIZACIÓN» (Colom, p. 171)

El mejor modo de analizar el papel socializador de la educación en el campo de las drogodependencia pasa, en primer lugar, por el análisis de las experiencias realizadas en el extranjero y en España; viendo, de forma práctica, qué papel ha desempeñado la Pedagogía Social en dichas experiencias aunque no lo haya hecho de forma manifiesta y en segundo lugar, delimitando, de forma teórica, qué papel tendría que desempeñar en un futuro en dicho campo.

Téngase en cuenta, para acabar con este tema, que la Pedagogía Social tiene como uno de sus objetivos más determinantes y definidores la «recuperación» social de los individuos, por lo que ya desde sus cimientos, se encara con la problemática social que supone la existencia de sujetos drogodependientes.

Análisis de las principales experiencias realizadas en el extranjero y en España

Existen distintas clasificaciones de los tratamientos de rehabilitación de drogodependencias. Estos se debe a que estamos en una fase de acumulación de experiencias. Antes de estudiarlas, convendría ver cómo han sido agrupadas por diversos autores.

H. Nowlis las ha sintetizado de este modo

- «Un problema médico-sanitario;
- un problema ético-jurídico;
- un problema psicológico-psicosocial;
- un problema sociocultural» (Equipo del Gabinete de Pedagogía CC. 1982, o. 31).

Para Soler-Insa (1981), las técnicas y abordajes serían:

- «Curas de desintoxicación;
- psicoterapias (de grupo, familiares e individuales);
- comunidades terapéuticas;
- mantenimiento con metadona;

- mantenimiento con antagonistas;
- programas amplios» (Soler-Insa, Freixá y otros, p. 501)

La Organización Mundial de la Salud reconoce:

- «Tratamiento superrecibo;
- tratamiento de sostenimiento;
- “Sistema Británico”
- tratamiento con agentes de bloqueo y sensibilización;
- tratamiento obligatorio;
- método de prevención;
- Tratamiento en comunidades Autónomas» (Kramer y Cameron, pp. 78-82).

Según A. Vega (1983), los métodos pueden clasificarse en:

- «Métodos médicos:
 1. Terapia clásica.
 2. Centro de Asesoramiento y Tratamiento.
 3. Cadena de Terapia.
 4. Terapia médica ambulatoria.
 5. Clínicas libres
 6. Terapia de grupo con autoadistramiento
 7. Tratamiento con Metadona.
- Medidas represivas:
 8. Cárcel.
- Medidas sociales
 9. Programa de “Marihuana”
 10. Grupos de libre asistencia.
 11. Comunidades autónomas
 12. Grupos de terapia
 13. Grupos “Synanon”
- Influencias religiosas
 14. “Teen Challenge”
 15. “Jesús People”
 16. Meditación trascendental
- Centros de asesoramiento:
 17. Centros de asesoramiento
 18. Círculo de padres
 19. Atención por teléfono
 20. Prevención pedagógica» (Vega., pp. 292-295).

En España, utilizando esta clasificación, las medidas más utilizadas son:

- Médicas: terapia clásica y terapia médico-ambulatoria.
- Represivas: cárcel
- Medidas sociales: Comunidades autónomas.
- Centros de asesoramiento: prevención pedagógica.

Según el Dr. Freixá (1981) los tratamientos de rehabilitación de drogodependientes pueden agruparse en dos orientaciones básicas:

- a) «Las de corriente inspiracional, con resultados aparentemente positivos en determinados casos, siempre teniendo en cuenta que, en el fondo, en estas corrientes (...) sólo es posible contabilizar los éxitos, nunca los fracasos, y si además (“Synanon”, “Phenix”, “Patriarca”, etc.), el toxicómano deja la convivencia social y familiar, por supuesto, en muchas ocasiones con métodos coactivos, que ningún profesional sanitario “parece” dispuesto a emplear, se resuelve en primer punto conflictivo de todo drogadicto: la convivencia familiar y social.
- b) Las corrientes “tecnológicas”, que pretenden controlar éxitos y fracasos. Orientaciones de base científico-natural-experimental (...) están aún en un período de ensayo-error y de centro piloto (...), progresa lenta pero seguramente» (Freixá, p. 222).

La agrupación realizada por el Dr. Freixá podría haberse hecho dentro del marco de la Pedagogía Social, pues todas las experiencias que se analizan a continuación se pueden iniciar en una u otra tendencia.

Comunidades terapéuticas

Las primeras comunidades terapéuticas surgieron en USA a finales de la década de los cincuenta. Actualmente esta modalidad de tratamiento de tipo «inspiracional», está muy extendida, tanto en América, como en Europa. Se califica a este tipo de tratamiento de «inspiracional» porque sus experiencias no se ajustan al método científico; sus programas carecen de una evaluación seria que permita controlar éxitos y fracasos; por otra parte, se dejan de lado variables que influirán de manera decisiva en la fase de reinserción social del drogodependiente, como son la influencia de la familia, los amigos, etc.

Explican la causa del consumo de drogas como un síntoma de trastorno caracterológico o de inmadurez subyacente. Su objetivo es la reestructuración completa de la personalidad del sujeto (hay que hacer notar que este objetivo no entraría dentro del campo de estudio de la Pedagogía Social, sino de la Pedagogía Terapéutica); entre las técnicas que utilizan, cabe citar el refuerzo positivo de las conductas deseadas mediante ascensos de la escala social. Generalmente, la comunidad terapéutica está estructurada en torno a un líder, al que todos tratan de imitar y que en algunos casos tiene connotaciones religiosas o mágicas. Normalmente regenera una fuerte jerarquización, si bien de acuerdo con la evolución del drogodependiente, poco a poco se le van dando mayores niveles de responsabilidad. Las leyes y pautas a seguir están claramente delimitadas en un contrato que el sujeto, al ingresar en la Comunidad terapéutica, se compromete a respetar. Paralelamente se utiliza el castigo de las conductas no deseadas, con descensos en la escala social, humillaciones psíquicas, etc.

Se utiliza, además la crítica verbal. Se reúnen los drogodependientes con el fin de aclarar ante los demás las faltas que han cometido, recibiendo de sus compañeros duras recriminaciones verbales. Los drogodependientes realizan acusaciones de los comportamientos no deseados observados en otras personas y que no han sido declarados por éstas. Esta técnica se usa para descargar las tensiones internas y la agresividad que se genera por la convivencia en un grupo reducido de personas.

Otras técnicas que también se aplican son: la psicoterapia individual y de grupo, la relajación, el ejercicio físico, actividades realizadas en talleres, etc., que no se exponen por considerar que son de dominio general en el ámbito de educadores y pedagogos.

El personal de «ayuda», preferentemente antiguos drogodependientes, intenta crear un clima de afecto y de relación franca y directa en el seno de la Comunidad terapéutica y con los sujetos internados en ella.

No obstante, la inserción en la sociedad es escasa, pues la mayoría de los sujetos rehabilitados deciden permanecer en la Comunidad terapéutica ayudando, a su vez, a la rehabilitación de nuevos drogodependientes.

Actualmente las comunidades terapéuticas van evolucionando hacia los siguientes principios:

- «el papel del residente se convierte en activo en lugar de quedar pasivo;
- en términos de relación, los “nosotros”-“ellos” deben ser descartados;
- las relaciones abiertas directas, entre los diversos miembros de comunidades terapéuticas son esenciales para asegurar el desarrollo armonioso del programa y el progreso de las personas;
- la vida llevada en el interior debe acercarse a la vida del exterior, para facilitar la salida del paciente y favorecer su inserción social» (Centro Didro. P. 9).

Aunque la explicación del origen de las drogodependencias y el objetivo de rehabilitación entren en el campo de la Pedagogía Terapéutica, existen en este tipo de tratamientos importantes aspectos susceptibles de ser abordados desde el marco de la Pedagogía Social. Concretamente:

- la importancia que se da a las relaciones sociales en el proceso de rehabilitación, eliminando las barreras que supongan un obstáculo a una comunicación franca y directa;
- la utilización de un proceso de aprendizaje dirigido a la inserción social del sujeto;
- se demuestra con las comunidades terapéuticas que el drogodependiente es capaz de convivir respetando las libertades de los demás y aceptando las responsabilidades que se derivan de sus actos en una institución social: la Comunidad terapéutica.

A continuación y de forma resumida se introducirá la situación de las comunidades terapéuticas que existen en España dedicadas a la recuperación del drogodependiente.

CUADRO 2
Relación de las instituciones de las que dependen las Comunidades terapéuticas y número de ellas

| <i>Nombre de las Instituciones</i> | <i>Nº. de Centros</i> | <i>%</i> |
|---|-----------------------|----------|
| Asociación Cívica contra la Droga | 1 | 2,85 |
| Iglesia Cristina Evangélica | 4 | 11,42 |
| Fundación «Magnificat» | 1 | 2,85 |
| AMAT | 1 | 2,85 |
| ACCOREMA | 1 | 2,85 |
| Misión Cristina Evangélica «Teen Challenge» | 2 | 5,71 |
| SPIRAL | 1 | 2,85 |
| «El Patriarca» | 13 | 37,14 |
| Comunidad Cristina Betel | 1 | 2,85 |
| Instituto «Genus» | 1 | 2,85 |
| Asociación de Ayuda al Toxicómano | 1 | 2,85 |
| Ayuntamiento de Barcelona | 1 | 2,85 |
| Diputación de Valencia | 1 | 2,85 |
| Asociación Ciudadana de lucha contra la droga | 1 | 2,85 |
| Centro Oasis | 1 | 2,85 |
| ANTOX | 1 | 2,85 |
| Iglesia Evangélica apostólica | 1 | 2,85 |
| Diputación Foral de Guipúzcoa | 1 | 2,85 |
| Consejería de sanidad del Gobierno Vasco | 1 | 2,85 |

Teniendo en cuenta los datos aportados en los cuadros 2 y 3, lo primero que cabe destacar es el proliferación de instituciones y el escaso número de centros con que cuentan.

La mayoría de las comunidades terapéuticas están en manos de «El Patriarca» (37,14%). Le sigue la «Iglesia Cristina Evangélica» (11,42%) (se da el caso de que la «Iglesia Cristiana Evangélica» ha fundado sus centros en Andalucía donde «el Patriarca» no ha fundado ninguno), en segundo lugar el carácter religioso de la mayoría de las instituciones. Por último (cuadro 3), el escaso número de centros oficiales queda de manifiesto.

CUADRO 3
Régimen de las comunidades terapéuticas

| <i>Régimen</i> | <i>No. de centros</i> | — |
|----------------|-----------------------|-------|
| Oficial | 4 | 11,43 |
| Privado | 31 | 88,57 |

Aunque se reconoce la importante labor de la iniciativa privada, sería necesario que el Estado abordara el problema con una perspectiva más amplia, ya que afecta a la sociedad en su totalidad, abarcando todo un abanico de capas sociales. Así, pues, los centros públicos de rehabilitación e inserción de drogodependientes tendrían que ser más numerosos, ofrecer buenos servicios y estar repartidos en la geografía nacional de modo que fueran accesibles a la mayor parte de sectores afectados.

CUADRO 4
*Número de comunidades terapéuticas en las
Distintas Comunidades autónomas*

| <i>Comunidad autónoma</i> | <i>Nº. de centros</i> | <i>%</i> |
|---------------------------|-----------------------|----------|
| Andalucía | 7 | 17.94 |
| Castilla-La Mancha | 1 | 2.56 |
| Castilla-León | 5 | 12.82 |
| Cataluña | 10 | 25.64 |
| Valencia | 4 | 10.25 |
| Galicia | 3 | 7.69 |
| La Rioja | 1 | 2.56 |
| Navarra | 3 | 7.69 |
| País Vasco | 5 | 12.82 |

CUADRO 5
Fundación de las comunidades terapéuticas

| <i>Año de fundación</i> | <i>Nº. de centros</i> | <i>%</i> |
|-------------------------|-----------------------|----------|
| 1971 | 1 | 2,5 |
| 1978 | 1 | 2,5 |
| 1979 | 2 | 5 |
| 1980 | 3 | 7.5 |
| 1981 | 8 | 20 |
| 1982 | 10 | 25 |
| 1983 | 15 | 37,5 |

CUADRO 6
Régimen económico de las Comunidades terapéuticas

| <i>Régimen económico</i> | <i>No. de centros</i> | <i>%</i> |
|--------------------------|-----------------------|----------|
| Gratis | 16 | 42,10 |
| Pago | 22. | 57,89 |

Las Comunidades terapéuticas (cuadro 5), empiezan a fundarse en España finales de la década de los setenta, alcanzando un notable incremento a partir de 1981; siendo su tendencia al alza

La Comunidad autónoma (cuadro 4) en la que se han fundado un mayor número de comunidades terapéuticas es Cataluña, seguramente debido al elevado potencial económico de la misma y al alto índice de paro registrado. Le sigue Andalucía, Comunidad autónoma que registra altos índices de paro. Contrasta el número de comunidades terapéuticas fundadas en el país Vasco, pues aunque es una de las comunidades autónomas con mayor

número de comunidades terapéuticas, también es la que cuenta con la problemática de la drogodependencia más acuciante⁵⁹

Experiencias del Dr. Olievenstein

Las experiencias del Dr. Olievenstein (1979) son el producto de una investigación que ha durado gran parte de su vida. A partir de la observación y de la resolución de los problemas que se le planteaban, fue estructurado un modelo de tratamiento, en Francia y en el marco de las instituciones psiquiátricas.

La evolución de estas experiencias puede compararse con la evolución actual de las experiencias que se realizan en las instituciones psiquiátricas españolas.

A finales de la década de los sesenta, los drogodependientes eran internados en los manicomios. El fenómeno era reciente, e incluso los psiquiatras los diagnosticaban como esquizofrénicos; el Dr. C. Olievenstein se dio cuenta desde el principio de que no eran enfermos mentales aunque presentasen algunos rasgos parecidos, entendiéndolo que se les debía dar un tratamiento diferenciado. Creía imprescindible humanizar la institución psiquiátrica- no estaba de acuerdo con los métodos clásicos que utilizaban ni con la jerarquización de la profesión, «donde se progresa infinitamente más en virtud de la antigüedad que de las propias cualidades» (Olievenstein, p. 125).

Uno de los aspectos que advirtió al principio fue la dificultad que tenían los psiquiatras para establecer comunicación con el drogodependiente:

«... mido los grandes obstáculos que existen para dirigirse a los enfermos. Demasiadas cosas se interponen entre nosotros y ellos para falsear el diálogo: el poder que representáis, la función que ejercéis, el diagnóstico que debéis colgar sobre su persona» (Olievenstein, pp. 96-97).

En su estancia en «Maison Blanche» cayó en el alcoholismo. Entró en ello sin darse cuenta, por seguir las costumbres del grupo en el que estaba inserto y en el que se debía en abundancia. El mismo se preguntó por la causa que había originado su drogodependencia:

« ¿Era el efecto de aquella degradación física? ¿O el de la crisis moral por la que atravesaba y que me arrojaba con mayor violencia cada vez contra la institución psiquiátrica?» (Olievenstein, p. 132).

En 1967 empieza a trabajar en el hospital «Sainte-Anne» de París, en el Centro de Recibimiento y Orientación, donde la mayoría de los drogodependientes eran alcohólicos. Diferenció el tratamiento dispensado a los alcohólicos del dispensado al resto de drogodependientes.

«Los adictos venían en el momento que se le antojaba y a la hora que les convenía. Discutían el tratamiento que debían seguir, y a veces hasta lo rechazaban» (Olievenstein, p. 165).

Los drogodependientes no podían convivir con el resto de alcohólicos y enfermos mentales. Su comportamiento era distinto y ocasionaban problemas disciplinarios.

En 1970 se abre «Marmottan», para drogodependientes no alcohólicos. En esta Institución, en primer lugar, el cambió las relaciones enfermo-enfermero.

⁵⁹ Los cuadros 2,3,4,5 y 5 han sido elaborados utilizando los datos de (1984); *Guía de comunidades terapéuticas y Servicios de atención a toxicómanos*. Dirección General de Acción Social (Ministerio de Trabajo y Seguridad social). Asamblea de Madrid de la Cruz Roja Española, Madrid.

«Era necesario dar un paso más, fundar una institución que aboliera definitivamente las barreras entre el personal y los jóvenes y en la que, por el contrario, se estrechaban entre ellos cálidas relaciones afectivas» (Olievenstein, p. 217).

Reconoció, pues, un gran papel a la cohesión del grupo y a la camaradería para superar la drogodependencia, en este sentido, cabe decir que las comunidades terapéuticas abogan también por un planteamiento parejo.

El drogodependiente podía cambiar cada seis meses de métodos, así como elegir sus terapeutas; la idea era la de estar abierto a cualquier innovación que permitiera evolucionar constantemente. Actualmente se reconoce que no existe un tratamiento generalizado válido para todo drogodependiente; sino que cada uno debe diseñar, con la ayuda de profesionales, su tratamiento.

La comunicación era un elemento al que el Dr. C. Olievenstein concedió siempre gran importancia. Se favoreció la creación de equipos de discusión que intentasen a través del diálogo encontrar soluciones a los problemas que iban surgiendo. Cada mañana se reunían dos horas diarias todos los drogodependientes para discutir los problemas y encontrar soluciones. No se utilizaba el «juego violento»; es decir, la crítica verbal, empleado en las Comunidades terapéuticas americanas; aunque no se desestimaba su posible utilización. El resto del día se dedica a realizar excursiones, paseos, actividades en talleres, escuchar música, etc.

«Los toxicómanos nos pedían ayuda, nosotros estábamos allí para dársela; la sociedad que formábamos con ellos suponía entonces un intercambio de obligaciones que era necesario enunciar claramente. Me pareció que nada podría emprenderse con ciertas posibilidades de éxito si no se definía un contrato moral que, preservando nuestra libertad y la de las personas que se dirigían a nosotros, determinara las responsabilidades de estas últimas, defendiéndolas de sí mismas y contra sus tentaciones. Este contrato implicaba de nuestra parte que los toxicómanos venidos por su propia voluntad serían admitidos después de que su hospitalización hubiere sido discutida con los médicos y enfermeros, y de que se les hubiera propuesto una duración de su estancia y un tipo de tratamiento. No serían nunca retenidos por la fuerza y podrían salir en cualquier momento, pero en este caso no serían tomados nuevamente antes de un cierto plazo. Por el contrario, las visitas, las salidas y las llamadas telefónicas fueron prohibidas» (Olievenstein, p. 245).

Cuando los drogodependientes eran tratados por su propia voluntad las posibilidades de éxito eran de entre el 20 y el 30%, cuando los enviaban las autoridades judiciales bajaba a un 8% y cuando era la familia a un 1% (Olievenstein, p. 254).

Tuvo que afrontar el problema de que los drogodependientes cambiaban su dependencia de la droga por la «marmottano-dependencia», o sea dependencia respecto al centro. Era preciso superar este estadio, muy delicado, con peligro de recaídas; pero el objetivo era que el individuo fuese capaz de caminar sin ningún tipo de muletas.

«Conviene entonces que el sujeto comience un psicoanálisis de tipo clásico y, sobre todo, rechace el hospital, es decir, rompa con ese universo que de una manera u otra representa la droga y la rutina» (Olievenstein, p. 253)

Otro de los problemas que tuvo que afrontar es que, en cierto modo se le idolatró, como ocurre en las comunidades terapéuticas que se estructuran en torno a un líder. El creyó que era perjudicial que «... la institución se levanta en torno a mí. El culto que suscito presenta un carácter racional y religioso a la vez» (Olievenstein p. 277). Para

romper con esta situación decidió no ver a nuevos drogodependientes y atender sólo a los antiguos.

Fomentó las reuniones e padres para comentar sus problemas y las actuaciones a adoptar ante situaciones concretas. Al principio el éxito no fue grande «... sobre mil padres que hemos recibido quince aceptaron cuestionarse, seguir un tratamiento de grupo» (Olievenstein, p. 300).

El doctor Olievenstein, actuó como psiquiatra; sin embargo al definir el objetivo que deseaba alcanzar lo hizo así:

«Lo que deseo es volver capaces a mis drogadictos, de ser responsables para que asuman plenamente sus contradicciones y dificultades vitales» (Olievenstein, p. 356).

Lo que pretendía, entonces, era que se conocieran a ellos mismos, que se autoafirmaran y se aceptaran. Sólo así podrían seguir adelante. Conociéndose ellos mismos y autoafirmándose la inserción en la sociedad, el conocimiento de los demás y las buenas relaciones sociales estarían garantizadas. Evidentemente este objetivo entra dentro del campo de la Pedagogía Social; pues todo conocimiento implica una comunicación, toda comunicación implica la existencia de relaciones sociales, objeto de estudio de la Pedagogía social. No obstante hay más logros y posibilidades de conseguir otras metas. Así, en la experiencia explicada anteriormente podemos ver que las relaciones «médico-enfermo» iban más allá de las puramente profesionales. En su terapia introduce a la familia, la hace partícipe de los problemas y de la rehabilitación e inserción social de drogodependientes; sitúa el campo de acción en el ambientes que les rodea habitualmente; huye de su propio liderazgo porque causa alineación social, etc.

En definitiva, el doctor Olievenstein es, según mi opinión y por todo lo que hemos visto, uno de los primeros pedagogos sociales que actúan en el campo de las drogodependencias en Europa, ya que sus planteamientos se fundamentan en el logro relacional como base insertiva.

Familia de acogida

Son utilizadas por algunos programas como la principal técnica en la rehabilitación de drogodependientes. El objetivo de su utilización se basa en que

«el drogodependiente es, en primer lugar, un enfermo de relación y de la no comunicación. Por esto, todo el esfuerzo va a consistir en sacarle de su soledad, para permitirle establecer nuevas relaciones humanas, nuevas relaciones interpersonales» (Vega, p. 303)

En Suecia, por ejemplo, pueden incorporarse, por su propia voluntad, en el seno de una familia de acogida, los drogodependientes que carezcan de familia o de entorno afectivo. La estancia es de unos seis meses, después de haber seguido un tratamiento de desintoxicación física en un hospital.

Las familias de acogida son seleccionadas, se buscan familias estables; tratan al drogodependiente como un miembro más y atienden sus necesidades materiales; para ello reciben una ayuda económica, pudiendo albergar de uno a dos como máximo. En el seno de la familia de acogida el drogodependiente

«aprender a revivir o reaprender a vivir, a rehacer los gestos cotidianos, a encontrar los horarios, ocupaciones, dificultades y gozos de una familia» (Vega, p. 304).

Puede además, en esta nueva situación, acabar sus estudios o encontrar un trabajo.

Las familias se reúnen por grupos en cada barrio para comentar sus problemas y las actitudes que adoptan ante ellos, siendo asesoradas por un consejero familiar.

La utilización de la familia, como institución en el seno de la cual se opera la rehabilitación y la reinserción social del drogodependiente, entraría dentro del campo de estudio de la pedagogía social, tanto por los objetivos planteados, como por la concepción de que «la atención en familia para drogadictos debe ser un servicio estrechamente vinculado con la vida de la comunidad» (Varios, 1983, p. 36). En el campo de la pedagogía social siempre se ha visto a la familia como el contexto educativo esencial donde se inicia la relación social (entre padres e hijos y entre hermanos) que luego será reforzada en el ámbito escolar.

Grupos de autoayuda

Dentro de estos grupos, por su importancia y expansión alcanzada, se va a analizar el dominado «Alcohólicos Anónimos». Lo primero que cabe destacar, es que ha sido una experiencia que surgió de entre los afectados y que ha constituido una solución eficaz. Téngase en cuenta que la experiencia se inició en 1935 en USA al reunirse tres alcohólicos, entre los que se encontraba un médico, para resolver su problema de alcoholismo. Actualmente el grupo cuenta con más de un millón de miembros activos.

Se basa en el principio de que es entre los afectados en donde hay que encontrar la solución; así pues, es un drogodependiente quien ayuda a otro a resolver sus problemas, con lo que, al mismo tiempo, se consigue que también se ayude a sí mismo. Su fin radica en

«una asociación de hombres y mujeres que comparten su experiencia, su voluntad y su esperanza con los demás de que podrán resolver su problema común y ayudar a otras personas a recuperarse del alcoholismo» (Hodgson y Millar, pp. 194-204).

Según D. Robinson y S. Henry buscan:

- «apoyo emocional;
- ayuda material;
- amistad;
- experiencia técnica;
- refugio contra la discriminación, el odio, o el mundo exterior» (Hodgson y millar, pp. 194-204).

El método utilizado por E. Charney, M. O'Leary y A. Marlatt, consta de las siguientes fases:

1. Identificar situaciones de riesgo.
2. Sesiones de *brain-storming*
3. Clases de práctica.

«Estas situaciones se analizaban bajo cuatro grandes encabezamientos:

1. Frustración e ira.
2. Tentaciones sociales
3. Estados emocionales negativos
4. Tentaciones a partir de otras personas

Para cada uno de estos grupos se ideó una escena de la vida diaria en la que se tendiese a experimentar esos sentimientos a particular» (Hodgson y Millar, pp. 194-204).

La técnica de brain-storming es utilizada para romper prejuicios. Consiste en estimular a los miembros del grupo a que propongan soluciones alternativas a un problema planteado, partiendo de las siguientes reglas básicas:

1. « Suspender los juicios sobre las propuestas: deben considerarse todas las ideas, por absurdas que parezcan: su valor ya se discutirá después.
2. Buscar la cantidad, no la calidad
3. Dejar vagar la imaginación, las ideas más obvias seguramente nos ofrecerán la solución más adecuada.
4. Trabajar sobre las ideas de los demás. Utilizar las ideas ya escritas en busca de nuevas asociaciones. Añadir nuevos elementos y ampliar esas ideas iniciales» (Hodgson y Millar, pp. 194-204).

La ventaja de este método radica, por una parte, en la actitud abierta al igual que el utilizado por el Dr. Olievenstein, con lo que se está potenciando el descubrimiento de nuevos métodos que ayuden a solucionar los problemas. Por otra, nos aporta la existencia de modelos a imitar; el drogodependiente recién ingresado tiene la oportunidad de aprender de personas que en un principio tenían su mismo problema y que evolucionan con éxito:

«Los psicólogos experimentales han demostrado que ese modelo a imitar (...) puede tener una influencia muy poderosa en el comportamiento» (Hodgson y Millar, pp. 194-204).

Otro factor que debe tenerse en cuenta es la cohesión de grupo, ya que la sensación de unidad y de atracción mantiene juntos a los miembros y refuerza sus propósitos.

Azrin y sus colegas consiguieron estrechar las relaciones sociales y el compromiso del grupo; para tal fin convirtieron una taberna en un club social, con esta estrategia se mejoraron los resultados.

La integración comunitaria puede en definitiva y perfectamente alcanzarse en los grupos de autoayuda; éstos hacen que disminuyan el sentimiento de culpabilidad y el de desamparo.

En los grupos de autoayuda, el más beneficiado es siempre el que ayuda a los demás.

Según D. Robinson:

«Con el paso del tiempo, el centro de preocupación del miembro pasa de su propio problema y de mantenerse sobrio él mismo a ayudar a los demás a mantenerse sobrios también. Su propia sobriedad sigue siendo el problema principal, pero el método para mantenerla cambia, desde recibir sostén, apoya y ánimos de los demás e identificarse con quienes han tenido éxito, a dar apoyo a los demás, ser objeto de identificación para ellos y tenerlos a su cargo a través de la aceptación de responsabilidades en la administración formal y en las actividades de organización» (Hodgson y Millar, pp. 194-204).

En el caso de los alcohólicos y según Soler-Insa (1981):

«el paso más importante en la recuperación del alcohólico fue dado por los propios enfermos (A. A., Grupos, etc.), nadie hoy puede dudar que nos encontramos en una etapa de acumulación de experiencias y que de éstas y de las iniciativas de los propios heroinómanos deberán surgir soluciones» (Soler-Insa, p. 499).

Modificación de la conducta condicionada a la droga

Esta modalidad de tratamiento puede incluirse en las corrientes «tecnológicas», las cuales parten de experimentaciones científicas, aplican una evaluación a sus programas, controlando éxitos y fracasos. Está en sus inicios en España aunque en USA ya se han realizado numerosos experimentos.

Parte de la base de que

«la adición humana es un proceso complejo que involucra tanto factores políticos y sociales como factores psicológicos y farmacológicos. Los tratamientos conductuales deben estar acompañados por amplias medidas de rehabilitación» (Alcaraz, Colotla y Laties, 1983, p. 190).

Se explica la drogodependencia de la siguiente forma general:

«... la dependencia puede desarrollarse a causa del efecto positivo, reforzante, de la droga. El deseo de los efectos placenteros inmediatos puede reforzar el hábito de tomar drogas hasta convertirlo en compulsivo y dificultar su supresión» (Hodgson y Millar, p. 162).

En los seres humanos hay que tener en cuenta la existencia de otros factores que interaccionan, además de la droga; el individuo y la sociedad, para explicar la drogodependencia. De todas formas, esta respuesta creo que sirve para responder a la utilización masiva que se hace de la droga. La explicación a un problema tan complicado y de difícil solución, no tiene por qué ser igualmente complicada. Probablemente una respuesta sencilla sea la que mejor conteste.

Las técnicas (se explican con detalle en el programa teórico) que se utilizan parten de la base de que es necesario educar al sujeto para que sea capaz de autoafirmarse, de eliminar el remordimiento, de reconocer las situaciones de peligro y actuar ante ellas, de contrarrestar la presión que ejercen los grupos sociales ante determinados comportamientos, etc.

Este conjunto de técnicas utilizan las instituciones sociales, las relaciones sociales y el individuo como agentes educadores en un sentido socializador.

Prevención primaria

La prevención dirige su acción a evitar la aparición o supresión de la drogodependencia en los sujetos y en la sociedad en general.

Existen tres tipos: primaria, secundaria y terciaria.

La prevención Primaria tiene como objetivo evitar la aparición del proceso; se dirige, pues, a los no consumidores. La Prevención Secundaria se dirige al diagnóstico precoz; mientras que la Terciaria se encarga de la rehabilitación e inserción social del ya drogodependiente.

Nadie discute el papel de la Pedagogía en la Prevención Primaria. Lo que puede incluso asustar, es que se dé a la Pedagogía un papel tan primordial en la resolución del problema en esta fase.

La sociedad encomendó, en un principio, la rehabilitación de los drogodependientes a la Psiquiatría, disciplina que aún sigue, de forma mayoritaria, ocupándose de la fase de Prevención Terciaria. Podría ocurrir lo mismo en la Prevención Primaria. Se trata de un problema que debe abordarse desde una óptica interdisciplinaria y es absolutamente necesario que no se deje en manos de una sola ciencia su solución. Es decir, la Prevención Primaria tiene que orientarse hacia la elaboración de un programa de prevención de las drogodependencias dentro de un programa para la salud, en un contexto comunitario, llevado a cabo por un equipo multiprofesional.

La aportación de la pedagogía en la Prevención Primaria es clara, pues la educación en general debe enseñar a pensar y a resolver problemas de forma creativa. Es necesario crear nuevos valores para eliminar las necesidades que ocupan las drogas, fomentar la toma de decisiones y aceptar las responsabilidades que de ello se derivan.

En Europa se concede una gran importancia a la Prevención Primaria. En España, a partir de 1980, se han empezado a desarrollar una serie de programas de Prevención Primaria en algunas Comunidades autónomas.

Los objetivos y las fases de los programas puestos en práctica, desde una perspectiva pedagógica, pueden resumirse así:

1. Objetivos

- a) Aumentar el conocimiento de las drogas más utilizadas así como sus consecuencias. Metodológicamente se descarta la utilización de prohibiciones, intentar asustar al sujeto, ilustrar excesivamente las explicaciones con películas o diapositivas, exaltar el peligro de las drogas; pues se pueden provocar resultados contraproducentes, como se ha comprobado.
- b) Ser capaz de ser libre y de adoptar la actitud que vaya de acuerdo con la propia personalidad en cada momento.
- c) Modificar las actitudes y comportamientos en relación al consumo de drogas; desviar al consumo de sustancias que no contengan drogas, mediante el fomento del consumo de otras sustancias o la realización de actividades alternativas, como desarrollo del ocio, deporte, contacto con la naturaleza, etc.

Así pues, a continuación y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se podría hipotetizar un modelo general de programa que se adaptaría a un proceso preventivo dentro del marco de la Pedagogía Social, programa que por otra parte suele ser el que generalmente se aplica en las experiencias españolas.

2. Fases:

- a) Estudio de la tipología de los consumidores y de los no consumidores de droga en un sector determinado:
 - Cantidad y circunstancias del consumo;
 - Información que poseen;
 - Actitudes.

- b) Diseño de las estrategias preventivas:
 - Elaboración del material didáctico dirigido al grupo estudiado y al grupo de profesionales que ha de aplicarlo;
- c) *Evaluación:*
 - Evaluación de la eficacia del material en el momento de su utilización; así como de los objetivos planteados y la actuación del personal que lo ha llevado a cabo;
 - Evaluación de la incidencia del programa a corto y a largo plazo.

Diseño de un programa de rehabilitación e inserción social

Tras haber realizado una somera revisión las experiencias recuperativas e insertivas más significativas, presentaré a continuación un programa pedagógico de reinserción. Me interesa, particularmente, centrarme en esta fase porque es en ella donde más se cuestiona la utilidad de la participación de la Pedagogía social, motivo de este trabajo.

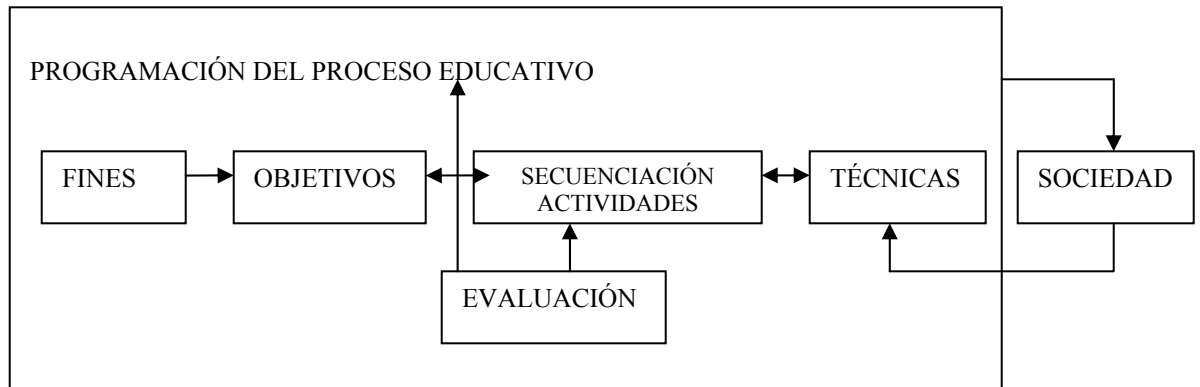
Para que un programa de rehabilitación e inserción social será efectivo tiene que dar una serie de *premisas* básicas, desde el punto de vista de la Pedagogía Social.

1. Se debe tener en cuenta y utilizar además, el papel educador de la sociedad, en un sentido socializador. Las técnicas que se van a proponer y explicar a lo largo del programa, se fundamentan en este sentido; es decir, en el seno de las instituciones sociales (familia, grupos de autoayuda, Comunidades terapéuticas, etc.) se va a entrenar en unas determinadas técnicas a los miembros que las constituyen y al propio sujeto, de modo que las relaciones sociales que se establezcan favorezcan la rehabilitación e inserción social del sujeto.
2. Mantener el carácter abierto del programa. Este carácter abierto se ha de manifestar en todos los elementos del mismo. En cuanto al diseño de los programas a aplicar, se ha de partir de la base de que no existe un programa único que pueda aplicarse a todo drogodependiente con éxito; sino que por el contrario cada drogodependiente ha de diseñar su propio programa, con la ayuda de otras personas que pueden ser profesionales o antiguos drogodependientes. Es preciso pues, elaborar programas individualizados si bien debe tenerse en cuenta en su diseño los elementos materiales y humanos con los que cuenta la comunidad. Por otra parte, cada uno de los elementos que constituyen el programa ha de evolucionar en función de la evaluación de los mismos y de las conclusiones que se extraigan en los diversos experimentos científicos realizados.
3. Lograr una programación del proceso eficaz. De entre todos los elementos que constituyen una programación, hay que hacer especial referencia a la evaluación. La Organización Mundial de la Salud insiste en que es necesario evaluar la eficacia de los programas que se ponen en práctica.

Por una parte, se ha de comprobar que los objetivos, técnicas y actividades se adaptan a la filosofía del programa, que las técnicas y actividades programadas nos permiten alcanzar los objetivos propuestos, así como el grado de eficacia que se consigue con las mismas. Por otra, se ha de evaluar el grado de eficacia del programa a corto y largo plazo.

Se van a formular unos *finés*. Estos, se traducirán en unos objetivos concretos que se intentarán alcanzar mediante la secuencialización de unas actividades y la utilización de unas determinadas técnicas, aplicándose por último, la evaluación en los términos ya explicados.

En este diseño se va a buscar el papel socializador de la educación; al mismo tiempo, se van a establecer una serie de técnicas que van a utilizar las instituciones sociales, las relaciones sociales y el individuo como agentes educadores en un sentido socializador. Gráficamente se podría plasmar en el siguiente esquema:



Fines del programa:

- «Mejoramiento del comportamiento personal y social de los adictos a las drogas; y
- organización de un sistema eficaz para la planificación, la evaluación y la modificación continuas de las actividades del programa, según los cambios que se produzcan en las necesidades y de conformidad con los resultados de los estudios sobre la eficacia de los diferentes métodos, criterios y políticas aplicados (...)» (Kramer y Cameron).

Objetivos generales:

- «fomentar un contacto continuo entre los individuos farmacodependientes y el personal de “ayuda”;
- alentar a los pacientes con quienes se ha establecido contacto a aceptar unas o más clases de ayuda para mejorar su situación en la vida»; (Kramer y Cameron, p. 65);
- reducir la importancia de los comportamientos ilegales o socialmente inaceptables en los individuos drogodependientes.

Objetivos operativos:

- Elaborar el propio programa de acuerdo con sus intereses y grado de drogodependencia;
- reforzar la confianza en sí mismo;
- identificar los factores que han provocado la drogodependencia;
- estimular la responsabilidad;
- desechar ideas derrotistas;

- ser capaz de defender las propias convicciones;
- ser capaz de ayudar a los demás;
- planificar las actividades en un período de tiempo cada vez más amplio;
- crear hábitos que faciliten una vida sin droga;
- crear relaciones sociales que faciliten una vida sin droga;
- identificar los factores que podrían motivar una recaída;
- establecer estrategias que anulen la acción de los factores identificados como susceptibles de motivar una recaída.

Secuenciación de actividades de índole general:

1. Localización de casos.
2. Identificación de los factores que han favorecido la aparición de la drogodependencia
 - identificación de los factores personales;
 - identificación de los factores sociales que han favorecido la aparición de la drogodependencia. Su influencia se tendrá que tener en cuenta en las posibles recaídas.
3. Establecimiento de los objetivos y especialmente de los hábitos a conseguir y modificar respectivamente, a corto y largo plazo.
4. Diseño de la estrategia de rehabilitación e inserción social, con la participación del drogodependiente. (Esta podrá llevarse a cabo en familias de acogida, grupos de autoayuda, comunidades terapéuticas, instituciones psiquiátricas, etc., según convenga).
5. Desarrollo de las actividades concretas y aplicación de las técnicas propuestas para alcanzar los objetivos planteados y la modificación de hábitos deseada.
6. Favorecer la inserción social, mediante:
 - Reducción de ayuda;
 - Independencia del centro o del personal de «ayuda»;
 - Inserción total en la sociedad mediante la convivencia armónica en el grupo familiar, el logro de un puesto de trabajo, la realización de unos estudios, etc.
7. Prestación de nuevos servicios de rehabilitación y sociales; ayuda en las recaídas.
8. Evaluación periódica.

Evaluación:

La evaluación ha de hacer referencia a los siguientes aspectos:

- Que los objetivos, técnicas y actividades se adaptan a la filosofía del programa;
- que las técnicas y actividades programadas permiten alcanzar los objetivos propuestos;
- duración de los diversos programas de rehabilitación e inserción social diseñados y comparación de la eficacia alcanzada;
- número de drogodependientes que participan voluntariamente;
- grado de participación en las actividades;
- tasa de abandonos;

- número de detenciones y/o condenas;
- número de semanas de empleo;
- período de convivencia con la familia;
- número de recaídas e importancia y frecuencia del uso de las drogas

Técnicas:

Las técnicas que se van a describir a continuación, se incluyen, de forma mayoritaria, en el tratamiento de modificación de la conducta condicionada a la droga.

1. *Autoobservación.* Esta técnica puede considerarse un paso previo para organizar la estrategia terapéutica. Se utiliza para tal fin un diario en el que se describen los momentos en los que se siente una gran necesidad de tomar droga.
2. *Reorganización del entorno.* Se programan las actividades a realizar al día siguiente, evitando las situaciones de peligro o planificándolas. Planificarlas en el sentido de prever qué posibles situaciones de peligro se van a dar y qué excusas o salidas van a permitir al sujeto superarlas con éxito.
3. *Autogestión.* Consiste en la autolimitación. Al parecer la tentación, el individuo intenta controlarse distrayendo su atención. Un ejemplo consiste en la programación de actividades por parte del individuo que le ocupen toda la jornada, evitando cualquier momento de distracción.
4. *Exposición gradual a los condicionantes.* Una vez que se ha efectuado la autoobservación.
«Se sopesa qué condicionantes son los menos peligrosos y cuáles los más peligrosos para ti (...) Elabora una lista de tareas específicas, cuya realización signifique exponerte de forma gradual a esos condicionantes, empezando por los menos peligrosos» (Hodgson y Millar, p. 50).
5. *Modificar las consecuencias del comportamiento.* Se basa en recompensar positivamente las acciones que se ajustan al programa establecido. Paralelamente se evita el castigo de aquellas acciones no deseadas, de esta forma se evitan remordimientos y sentimientos de culpabilidad que encadenan un círculo vicioso. Según P. Millar y K. Sims, los individuos que utilizaron el control cognitivo, en el que se incluían técnicas para desechar ideas derrotistas tuvieron un éxito notable (Hodgson y Millar, p. 211). El doctor Mahoney ha demostrado en sus investigaciones que la autorrecompensa de hábitos resulta más eficaz que autorrecompensar el haber alcanzado un objetivo propuesto (Hodgson y millar, p. 37).
6. *Condicionamiento cubierto.*
«Consiste en imaginarse escenas, tanto de situaciones aversivas, como de eventos recompensantes. Se empieza con el deseo por la droga y se instruye al paciente para que se imagine tan claramente como le sea posible cada eslabón de la cadena de eventos que lo guían a la ingestión de drogas. En lugar de los efectos placenteros de la droga, se le indica al paciente que se imagina que está muy enfermo como consecuencia de la droga. Cuando el paciente imagina la evitación de la droga, se le dice que imagina escenas placenteras» (Hodgson y Millar, pp. 183-184).
7. *Estimular los sentimientos de responsabilidad.* Estos sentimientos se estimulan cuando se asignan al individuo ciertos trabajos como: bedeles en las escuelas, cuidadores de niños en guarderías, etc.
8. *Enseñanza a cargo de compañeros.* Los antiguos drogodependientes encuentran ayuda ayudando a los demás (esta técnica ha sido ampliamente explicada en los

Grupos de Autoayuda). Según las investigaciones de Marlat, en las recaídas, el factor que tuvo mayor influencia fue la presión social. El problema de la abstinencia se presenta seriamente cuando el sujeto se incorpora nuevamente a su medio y ha de hacer frente a una serie de presiones, frustraciones y problemas de comunicación a superar. Para evitar estos problemas, son aconsejables las siguientes técnicas sociales:

9. *Autoafirmación.*

«En primer lugar, deben identificarse las áreas problemáticas en la comunicación con los demás. En segundo lugar, deben decidirse las formas más apropiadas —verbales y no verbales— para expresarse de un modo que asegure la recepción del mensaje. Finalmente, debe practicarse cada componente en situaciones tan próximas como sea posible al contacto real. (...) A medida que se practican, (...) van incorporándose al repertorio del comportamiento de la persona y se producen de forma espontánea» (Hodgson y Millar, p. 84).

10. *Negación.*

«Las respuestas negativas se enseñan normalmente igual que las afirmativas, mediante representación, el ensayo de los comportamientos, el modelado y la información grabada en videos» (Hodgson y Millar, p. 85).

11. *Contratos de comportamiento.* Mediante estos contratos se determina cómo deben comportarse los amigos, la familia con el fin de ayudar al individuo. En primer lugar, se ha de distinguir qué acciones o comentarios de la familia y amigos tienen incidencia, tanto positiva como negativa, en el individuo, mediante la observación y registro de las conductas. Una vez diferenciadas hay que potenciar aquellas que incidan positivamente en la rehabilitación e inserción social del drogodependiente.

12. *Táctica de emergencia.* T. Wilson recomienda:

- a) «las desviaciones de un programa no son algo fuera de lo normal. Simplemente has cometido un error. No has fracasado
- b) Un desliz indica simplemente que debes tener más cuidado la próxima vez
- c) Estudia tus propios errores y aprende de la experiencia ¿Qué técnicas podrías utilizar para controlar la tentación en circunstancias similares?
- d) No te sientas culpable, frustrado ni desanimado.
- e) Vuelve a tu programa ahora. No mañana o la semana próxima: ahora» (Hodgson y Millar, p. 219).

13. *Otras técnicas* que no se explican por ser consideradas de dominio general en el ámbito de educadores y pedagogos son:

- ayuda telefónica;
- relajación;
- sociograma;
- observación de lenguajes no verbales;
- diálogos simultáneos;
- psicoterapia individual y de grupo;
- promoción de ideas;
- dramatización;
- grupos de discusión, etc.

Conclusiones

El problema de la drogodependencia es uno de los grandes retos que la sociedad actual debe superar. El grupo de drogodependientes, por su magnitud, ya no puede mantenerse oculto. Se impone, en consecuencia, una solución el problema, urgente y efectiva, por parte de la sociedad.

La primera medida que adopta la sociedad para resolver este problema es la de catalogar al drogodependiente como un enfermo e internarlo en instituciones psiquiátricas, encomendando a la Medicina y a la psiquiatría la solución del problema. Ahora bien, estas instituciones no estaban ni profesional ni materialmente preparadas para solucionarlo por sí solas de una forma eficaz, como reconocen prestigiosos representantes de estas ciencias.

Se llega a una etapa, la cual, en la que tanto la sociedad, los profesionales tradicionalmente encargados de la resolución del problema de la drogodependencia, reconocen que la solución del mismo pasa por un tratamiento interdisciplinario. En este tratamiento se debe contar con la Pedagogía Social, pues ésta tiene una tarea concreta a realizar. Esta tarea se ha intentado diseñar a lo largo del trabajo.

En la fase actual, el pedagogo social no ha de esperar a que le «inviten» de un modo formal a constituir parte del equipo interdisciplinario encargado de la solución del problema planteado por las drogodependencias; sino que partiendo de una profunda convicción en las tareas que puede y debe desarrollar ha de exigir su presencia activa en los equipos que abordan el problema desde una perspectiva interdisciplinaria. Su labor no ha de especializarse y en consecuencia reducirse a la fase de Prevención Primaria, fase en la que se ocupa un papel preponderante, sino que debe ampliarse a la fase de rehabilitación e inserción social, cuya actuación se ha intentado diseñar a lo largo del trabajo.

Un pedagogo social que trabaje en la rehabilitación e inserción social del drogodependiente debe dominar los siguientes aspectos:

- estrategias comunicativas;
- programación de procesos educativos;
- métodos experimentales;
- técnicas terapéuticas;
- motivación y conocimiento del tema de las drogodependencias;
- haber realizado un período de prácticas.

Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, V.: COLOTLA, V. Y LATIES, V. (1983): *Drogas y conducta*. Trillas, México.
- BASELGA, E. (1972): *Los drogadictos*. Guadarrama, Madrid.
- CENTRO DIDRO: *Des réponses américaines aux problèmes de la Drogue*. Centro Didro, París
- COLOM, A. J. (1983): «La Pedagogía Social como modelo de Intervención Socioeducativa», en *Bordón*, 247, marzo-abril, p. 170.
- EQUIPO DEL GABINETE DE PEDAGOGÍA CC (1982): *El fenómeno de las drogas*. Escuela Española, Madrid.
- FORT, J. (1984): *La sociedad adicta*. Laia, Barcelona.
- FREIXÁ, F. y otros (1981): *La droga en la juventud*. Karpós, Madrid.
- HODGSON, R. y MILLAR, P. (1984): *La mente drogada*. Debate, Madrid.
- KRAMER, J. F. y CAMERON, D.C. (1975): *Manual sobre dependencia de las drogas*. OMS, Ginebra.
- OLIEVENSTEIN, C. (1979): *No hay drogados felices*. Grijalbo, Barcelona

- SOLER-INSA, P.A.; FREIXA, F. y otros (1981): *Toxicomanías. Un enfoque multidisciplinario*. Fontanella, Barcelona.
- VARIOS (1983): «Suecia: Familias atienden a toxicómanos», en *Interdroga*, 2, septiembre, Madrid, p. 36
- VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas*. Santillana, Madrid
- VILA-ABADAL, J. (1982): *La Drogadicció Joventut i Droga*. La Magrana, Barcelona.

Bibliografía básica

- ALCARAZ, V.; COLOTLA, V. y LATIES, V. (1983): *Drogas y conducta*. Trillas, México.
- ALFONSO, M. e IBÁÑEZ, P. (1987): *Drogas y toxicomanías*. Narcea, Madrid.
- ARANA, J.; CARRASCO, J. L. y DE VICENTE, P. (1981): *Psicosociología de la juventud drogadicta*. Karpós, Madrid.
- BASELGA, E. (1972): *Los drogadictos*. Guadarrama, Madrid.
- BASELGA, E.; BERISTAIN, A.; GUIMÓN UGARTECHEA, J. Y SEGARA DOMÉNECH, J. (1974): *Las drogas*. Mensajero. Bilbao.
- BAU, J.L. (1973): *Historia de las drogas*. Bruguera, Barcelona
- DE GOÑI, J. (1971): *La droga está aquí*. Desclée de Brouwer de España. Bilbao
- DIRECCIÓN GENERAL DE JUVENTUD Y PROMOCIÓN SOCIOCULTURAL (1980): *Juventud y droga en España*. Subdirección General de Estudios e Investigaciones, Madrid.
- EQUIPO DEL GABINETE DE PEDAGOGÍA CC (1982): *El fenómeno de las drogas*. Escuela Española, Madrid.
- FORT, J. (1984): *La sociedad adicta*. Laica, Barcelona
- IBÁÑEZ, P. y ALFONSO, M.: *La droga Razones de su consumo por la juventud*. Mezquita, Madrid.
- KRAMER, J. F. y CAMERON, D.C. (1975): *Manual sobre dependencia de las drogas*. OMS, Ginebra.
- LAFORTE I. SALAS, J. (1976): *Les drogues*, Edicions 62, Barcelona.
- MARTÍN VIGIL, J. L. (1983): *La droga es joven*. Planeta, Barcelona
- MIROLI ,A.B.. (1976): *Las drogas: enfoque educativo*. Ateneo, Buenos Aires.
- OLIEVENSTEIN, C. (1979): *No hay drogados felices*. Grijalbo, Barcelona.
- OUGHOURLIAN, J. L. (1977): *La persona del toxicómano*. Herder, Barcelona.
- SOLER-INSA, P. A.; FREIXÁ, F. y otros (1981): *Toxicomanías. Un enfoque multidisciplinario*. Fontanella, Barcelona.
- SUMMER, E. (1975): *Drogas. ¿Por qué?* Fontanella, Barcelona
- VARIOS (1981): *La droga en la juventud*. Karpós, Madrid.
- VEGA, A. (1983): *Los educadores ante las drogas*. Santillana, Madrid.
- VILA ABADAL I VILAPLANA J. (1982): *La Drogadicció. Joventut i Droga*. La Magrana, Barcelona

5/ÁREA DE LA DINAMIZACIÓN EDUCATIVO-SOCIAL

AYUNTAMIENTO Y EDUCACIÓN

Jordi VALLERSPIR SOLER

Introducción

Los diversos principios pedagógicos que caracterizaron el movimiento de la Escuela Nueva, como es sabido, se fueron traduciendo y se concretaron en propuestas didácticas que supusieron un verdadero cambio copernicano en el mundo de la educación y concretamente en el ámbito escolar. No creo necesario extenderse en esta consideración, pero sí sería oportuno incidir sobre dos aspectos que, poco a poco, se han ido asumiendo tanto en la teoría educativa como en la práctica escolar. Me refiero, concretamente, a la importancia de la experimentación y a la necesidad de un conocimiento directo del medio en el cual se halla inserta la escuela, para la realización de un aprendizaje efectivo. Con todo, a la hora de poner en práctica los citados principios, se suele intentar la reproducción, en el recinto escolar, del mundo que rodea al niño mediante laboratorios, talleres, huertos, etc., e incluso, con alguna visita tendente a descubrir elementos puntuales del mismo entorno. Todo ello no deja de ser una simulación de una realidad, ya que la complejidad del mismo medio hace imposible la reproducción en la escuela de todo el entramado social que interacciona educativamente con el niño. Así, como apunta L. Rodero (1982), este sistema de actuación nos lleva a una concepción «escuelo-céntrica» de la educación.

Tesis desescolarizadoras

Por su parte, ya en los comienzos de la década de los setenta, la tesis desescolarizadora¹ se oponían al escuelo-centrismo antes mencionado, propugnando la desaparición de la escuela como institución y ofreciendo como alternativa la devolución de la responsabilidad educativa a la sociedad. Sin entrar en excesivos detalles debo decir que las propuestas de estos autores, tales como la desformalización de la enseñanza, la utilización de adultos de la misma comunidad como educadores, el estímulo de las opciones voluntarias, el prescindir del edificio escolar, el posibilitar y garantizar una verdadera formación permanente..., a pesar de las críticas recibidas en su momento², no se pueden etiquetar de «pedagogía-ficción» ni son tan utópicas como pudieran aparentar en una primera lectura.

¹ Ver básicamente: GOODMAN, P. (1973): La deseducación obligatoria. Fontanella Barcelona; ILLICH, I. (1974): La sociedad desescolarizada. Barral, Barcelona; REIMER, E. (1973): La escuela ha muerto. Barral, Barcelona.

² Ver por ejemplo, GINTIS, H. (1975): «Crítica del illichismo», en el opúsculo Crítica a Iván Illich. Anagrama, Barcelona, pp. 5-52

Pedagogía del medio

Otro punto sobre el cual quisiera llamar la atención en este preámbulo es el que hace referencia al estudio del medio. En una línea diferente, aunque asumiendo parte de las tesis de la desescolarización y algunos principios del movimiento de cooperación Educativa italiano³, se van desarrollando experiencias y reflexiones teóricas cuyas aportaciones son perfectamente válidas para el tema que nos ocupa. Creo suficiente recordar que una Pedagogía del Medio no sólo supone una nueva didáctica, sino también la utilización del medio como instrumento, como herramienta de trabajo y aprendizaje, de educación personal y social, de formación intelectual y de organización educativa. A todo ello cabe añadir que este medio del medio debe ser global e interdisciplinario —la realidad no se nos presenta en compartimentos estancos—, inmediato —es decir, sin intermediarios y próximo al sujeto— y dinámico —debe estar sujeto a un continuo *feed-back* en función y de acuerdo con la información que se vaya recogiendo—⁶⁰

De acuerdo con las ideas que hemos ido esbozando y, en cierto modo, como consecuencia de las mismas, es inevitable considerar el fenómeno urbano, la ciudad, como elemento educativo y como expresión de apertura a las relaciones sociedad-educación. La ciudad educativa, la escuela de la calle, la sociedad pedagógica⁶¹ son algunos de los términos que suelen utilizarse para reivindicar una educación que no está limitada por el ámbito escolar formal. Como apunta el profesor A. J. Colom (1984), la educación es demasiado importante para dejarla únicamente en manos de la escuela y no basta con que abra sus puertas a la sociedad, sino que debe aprovechar al máximo las posibilidades educativas que la ciudad es capaz de ofrecer. Como señalan los autores del conocido informe de la UNESCO, la educación no puede ni debe ser una actividad aislada, limitada a una hora y lugares, ni la escuela —aun siendo una institución pedagógica especializada— la única entidad que pueda desempeñar funciones formativas; la ciudad debe concebirse como una sociedad educativa total dado que posee un enorme potencial formativo, como lugar de intercambios culturales y como escuela de civismo, democracia, solidaridad y participación (Faure, pp. 242-243).

³ Pueden consultarse, entre otras, las obras de TONUCCI, f. (1975): *La escuela como investigación*. Avence, Barcelona, GIARDELLO, G. y CHIESA, B. (1976): *Áreas de recerca a l'escola elemental*. Avance Barcelona. Y, de los mismos autores (1977): *Els instruments per a la recerca*. Avance, Barcelona.

⁶⁰ DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA (1977): *Cap a una pedagogía del medi*. ICE, Palma de Mallorca; tratándose de una obra agotada, ver en su defecto (1978): «el medio como experiencia educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 41, Barcelona, pp. 31-34. puede consultarse, igualmente, COLOM, A. J. (1984): «Educazione e cultura regionale in Spagna. L'esperienza di Maiorca», en OREFICE, P. (a cura di) (1984): *Educazione sviluppo locale a regionale, Esperienze europee*. Ligouri, Nápoles, pp. 475-488. Creo de interés señalar que la obra *Cap a una pedagogía del medio* recoge la experiencia, resultados y metodología de la «I Setmana de Renovació Educativa», llevada a cabo por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de palma de Mallorca. Estas «Setmanes» continúan celebrándose y se han realizado estudios de los medios más diversos: los efectos del turismo sobre el medio (1978), las posibilidades educativas de un ecosistema húmedo y su entorno (1979), el fenómeno urbano (1982), la realidad del Pla de Mallorca (el centro) a través de las fuentes orales (1985) y en la «X Setmana» realizada en el verano de 1986, estudiando la bahía de Pollença.

⁶¹ FAURE, E. (Coord.) (1973): *Aprender a ser*. Alianza, Madrid, FERRAN, p. (1978): *la escuela de la calle*. Narcea, Madrid; BEILLEROT, J. (1982): *La société pédagogique*, PUF, París.

Abordar así, de una forma tan sintética, el tema de la ciudad puede conllevar interpretaciones erróneas. En base a los párrafos anteriores podría argumentarse, por ejemplo, que las propuestas del estudio del medio y las consideraciones del fenómeno urbano como elemento educativo son dos cosas distintas. No es nuestra intención provocar malentendidos ni dar lugar a confusiones inútiles; lo único que hemos pretendido ha sido constatar, dar fe de algunas proposiciones pedagógicas que consideramos profundamente innovadoras y muy relacionadas con el objetivo de este trabajo. De esa forma, lo que postulamos es la utilización de todos los recursos del medio, sea o no urbanos. De hecho, la clave de las diversas experiencias y propuestas analizadas, reside en la idea de que la investigación del medio —rural o urbano, insisto— es el instrumento ideal para una verdadera revolución pedagógica. Con todo, y abundando en este punto, tampoco puede olvidarse que la escuela es una creación originariamente urbana (Escolano, 1984, p. 21) y que ha sido a partir de la ciudad desde donde han surgido la mayoría de experiencias y también fundamentos teóricos sobre la importancia y significación educativa del medio.

A pesar de lo anteriormente expuesto, no abogamos por la abolición de la escuela como institución, aunque sí propugnamos un cambio de funciones. La escuela, es evidente, deja de ser el santuario del saber y se convierte en un taller donde se organiza, selecciona y reflexiona sobre las experiencias del medio, pasa a ser un espacio institucional en el que se re-elaboran las prácticas que se realizan en el territorio; la escuela se transforma en un lugar de síntesis de las informaciones recibidas del entorno (Caivano y Carbonell, 1983, p. 5).

Por otra parte, es muy importante tener en cuenta que al concernir la labor educativa tanto a la escuela como a la sociedad, ésta debe afectar por igual a ambos elementos. Es decir, a pesar de las continuas referencias que puedan hacerse al ámbito escolar, las connotaciones del concepto de ciudad educativa son extensibles a toda la comunidad y la formación se concibe como un proceso continuado, no limitado a una edad determinada ni a una población concreta. La acción educativa del medio implica y beneficia a todos los integrantes del mismo.

Teniendo como base estas premisas, debemos convenir que la enseñanza, como el resto de los servicios colectivos culturales, debe disponer de instrumentos de control y gestión cercanos a los usuarios directos para asegurar que respondan realmente a las necesidades sociales.

Si en una sociedad democrática el Municipio es el primer lugar de encuentro de los ciudadanos y el órgano más inmediato de gestión de sus necesidades, es evidente que el ayuntamiento tiene la responsabilidad básica de la gestión cultural. Como dice F. Alfieri (1981). Les corresponde a los Ayuntamientos hacer que la ciudad sea educante; que la educación no acabe al salir de la escuela y que los diversos estamentos cívicos se preocupen de la formación de sus ciudadanos. El ayuntamiento debe poner los recursos del Municipio al servicio de la comunidad.

La intervención municipal en materia educativa

Explica M. Weber (1968) que el Municipio precede en todas las civilizaciones, tanto clásicas como modernas, al Estado como núcleo de organización económica, social y cultural⁶²

Las civilizaciones clásicas, como la griega y la romana, ordenadas en torno a la ciudad, originaron las primeras formas de organización educativa, a la vez que concibieron la ciudad como una sociedad educativa total, en la que no sólo la escuela sino también toda la comunidad desempeñaban una labor formativa. A través de las costumbres y las leyes, mediante las representaciones teatrales y el juego, pro el trabajo y el estudio, en el ágora y la palestra, el joven iba educándose (Bowen, 1976, pp. 109 y ss).

Con la crisis del mundo antiguo y los procesos de feudalización aparece la escuela y la educación se convierte en un fenómeno específicamente urbano. Los monasterios y los castillos se convierten en las únicas fuentes del saber, dando origen a una educación escolástica y una cultura clericalizada, ambas de escasa proyección popular.

Las relaciones municipales-educación sufren algunos cambios con el paso del tiempo, pero habrá que esperar hasta el siglo de las Luces, y con él la entrada en crisis del modelo del sistema escolástico de enseñanza, para que asistamos a lo que los enciclopedistas llamaron «la jurisdicción de la educación» y que supuso una estatalización de la enseñanza que ha llegado hasta nuestros días. El paso del Antiguo al Nuevo Régimen necesitaba lógicamente un nuevo modelo educativo, un nuevo modelo de hombre y un nuevo modelo de sociedad. Y en este contexto, la función de la educación era básica. Los ilustrados, conscientes de la importancia de la educación, propugnan que deba ser controlada por el poder constituido y por los grupos que lo apoyan. Se hace necesario introducir una serie de reformas para que el sistema educativo se transforme en un transmisor fiel de la nueva ideología. Todos los procesos de cambio se dirigen fundamentalmente en una doble dirección; centralización, el sistema ha de ser completamente regulado por el poder central, y secularización, debe ser el Estado y no la Iglesia quien controle la educación. El desarrollo de los sistemas nacionales de educación, que tiene sus inicios en las postrimerías de la Ilustración, con las revoluciones liberal-burguesas, supuso la erección del Estado como ente legitimado para asumir la práctica totalidad de las competencias culturales y pedagógicas en la sociedad contemporánea.

No obstante lo que se acaba de apuntar, los Estados contemporáneos han avanzado por distintos caminos en el proceso de administración de su sistema escolar.

En los sistemas fuertemente centralizados, como es el caso francés, la relación Estado-Municipio ha quedado restringida a la concesión de determinadas competencias y obligaciones, en la gestión escolar. Sin embargo, en los sistemas de estructura descentralizada, por ejemplo el inglés, las iniciativas primarias en la configuración del sistema escolar han correspondido a las comunidades locales.

⁶² Anotación recogida del artículo citado de ESCOLANO, A.; «Municipalidad y Educación. Reflexiones desde la Historia y desde la Educación comprada», p. 3.. Me ha servido de base para las consideraciones históricas que siguen.

Sistema educativo español

El sistema nacional de educación español, que se fue configurando a partir de los proyectos legisladores de Cádiz, responde, por supuesto, al primer caso.

La conocida Ley Moyano de 1857 puso las bases de la escuela contemporánea, propiciando un modelo educativo centralizado y jerarquizado, en el que el Estado se reserva los poderes de dirección e inspección, al mismo tiempo que imponía a los Ayuntamientos, a pesar de su escasez de recursos, el sostenimiento de la enseñanza pública, sin poder participar en su gestión.

Aunque fueron continuas las voces de los intelectuales institucionalistas y regeneracionistas, criticando las debilidades del sistema, la gestión municipal no se verá potenciada hasta la llegada de la etapa republicana⁶³. Durante la República asistimos a un reconocimiento de algunas peculiaridades territoriales, a la concesión de cierto grado de autonomía, a la asignación de competencias en el campo de la cultura popular y a la participación en el ámbito educativo mediante los consejos escolares que sustituyeron las juntas tradicionales.

Tras la Guerra civil, el Estado vuelve a adoptar su tradicional política centralista reduciendo, incluso, las limitadas atribuciones de las juntas locales. Ni siquiera la reforma iniciada en 1970 supo promover las condiciones necesarias para la descentralización que posibilitase una gestión educativa más efectiva, más cercana al municipio.

Con la consecución de la democracia, y sobre todo desde la implantación de los Ayuntamientos democráticos, la preocupación ya existente durante los últimos años del franquismo y en el período de transición, se convirtió en un clamor generalizado, reivindicando la renovación pedagógica. A la demanda de la escuela para todos, pública, democrática y de calidad, siguió la exigencia de que fuera una escuela inserta en su entorno, en su medio.

Como apuntábamos más arriba, siendo los Ayuntamientos los órganos de gestión más cercanos a la realidad de los ciudadanos a ellos debiera concernir la planificación de las necesidades, gestión y control de la educación.

Ahora bien, lo que pueden hacer los Ayuntamientos está enmarcado por unas determinadas competencias, por cierto muy escasas en el momento actual. En términos estrictamente legales se mantienen como obligaciones municipales la limpieza, vigilancia, conservación y mantenimiento de los centros de enseñanza obligatoria y también a facilitar los terrenos necesarios para la construcción de los mismos. También es verdad que existen unos vacíos institucionales importantes en materia educativa que permiten desarrollar una considerable labor. De hecho, las actuaciones de algunos Municipios en enseñanza y educación pueden calificarse de excelentes, a pesar de las escasas competencias obtenidas

⁶³ Aunque muy significativas, las iniciativas municipales de esta época no dejan de ser excepciones, como en el caso del ayuntamiento de Barcelona, que a través del Patronato Escolar, realizó una serie de tareas de importancia. Ver: CAÑELLAS, C. y TORÁN, R. (1978): «El Patronato Escolar de Barcelona: un assaig de gestió autònomic», en *Perspectiva escolar*, 24 Barcelona, abril, pp. 3-7

tanto desde la Administración central como desde las autonómicas, sobre todo ejerciendo funciones sustitutorias y compensatorias en aspectos deficitarios⁶⁴

Es éste —el tema de las competencias—, un problema de primer orden y de difícil solución a corto plazo, por lo que podemos constatar.

Un buen ejemplo lo constituyen las Jornadas sobre Municipios y Educación⁶⁵, que vienen celebrándose en este país desde el año 1982 y en las que, participando alcaldes y concejales de toda España —dato que dudamos si calificar de significativo o simplemente de anecdótico—, se van repitiendo, año tras año, las mismas conclusiones. Así, en las primeras, además de hacer patente el divorcio que existe entre la escuela y el medio, se insistía en la confusión legal, la escasez de recursos y la falta de competencias de los Ayuntamientos en materia educativa: por lo cual, se exigía una nueva Ley de Bases del Régimen Local que reconociera la autonomía local, una nueva Ley de Educación que garantizase la participación de los Ayuntamientos y una nueva Ley de la Función Pública que otorgara cierta dependencia funcional al profesorado respecto de la Administración local.

Pasados dos años, en las II Jornadas, después de reseñar que ninguna de las peticiones formuladas sobre autonomía local en materia de enseñanza y sobre participación y competencias municipales en educación habían sido atendidas y «valorar positivamente la realización de las mismas», se insistió de nuevo en la necesidad de una transferencia de competencias y recursos económicos para conseguir la renovación pedagógica y el cambio en la escuela, mediante una relación más estrecha con su medio, como testifican las conclusiones de las diversas ponencias.

Y en las III Jornadas, celebradas recientemente, el objetivo principal ha sido profundizar en las conclusiones obtenidas de las anteriores y establecer las competencias educativas de los municipios, según B. Bueno, concejal de cultura del ayuntamiento de Sevilla; más aún, varios ponentes —como es el caso de J. Barranco, alcalde de Madrid— después de insistir en la urgencia y la necesidad de traspaso real de competencias, se refirieron a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación señalando que ésta preveía la participación municipal en educación, cuando en realidad la LODE lo único que hace efectivo es la creación de los consejos escolares de Estado y autonómicos lo que no presupone la intervención municipal, aunque la posibilite⁶⁶

De todo esto se deduce, a pesar de la escasa o nula trascendencia de la opinión de un buen número de profesionales, que es imprescindible insistir en que se dote a los ayuntamientos de mayores competencias, con la consiguiente transferencia de medios, para que puedan, entre otros asuntos:

- tomar parte en la planificación de las plazas escolares de la localidad;
- tomar parte en la gestión de servicios escolares varios, como los comedores y el transporte;
- intervenir activamente en los proyectos de construcción de centros y en la supervisión de la calidad de los equipamientos;

⁶⁴ Ver las diversas Memorias de Ayuntamientos tales como Badalona, Barcelona, Gijón, Hospitales, Madrid, Sabadell, Sevilla, Vigo o Zaragoza, por poner unos ejemplos, cuyas actuaciones sobrepasan las estrictas obligaciones que contempla la polémica y controvertida Ley de Régimen Local.

⁶⁵ I Jornadas sobre Municipio y Educación. Los Ayuntamientos en la renovación pedagógica, organizadas por el ICE de la Universidad Autónoma, Barcelona, mayo, 1982. II Jornadas sobre Municipios y Educación, organizadas por el Excmo. Ayuntamiento y el ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca, abril, 1984. III Jornadas de Educación y Corporaciones Locales, organizadas por la Federación Española de Municipios y Provincias, Sevilla, mayo, 1986.

⁶⁶ Si bien es verdad que el artículo 30 de la LODE se refiere al Consejo Escolar de Estado, de ámbito nacional, y el 34 establece la creación de otro consejo Escolar para cada comunidad autónoma, también es evidente que a citada Ley únicamente contempla la «posibilidad» de que los poderes públicos constituyan consejos escolares de ámbitos territoriales diferentes a los anteriores como se deduce del artículo 35

- promover y sostener servicios para mejorar la calidad de la educación como centros de recursos y servicios de perfeccionamiento del profesorado, servicios psicopedagógicos, medicina y deporte escolar, colonias escolares, etc.;
- intervenir en la promoción de algunos ámbitos de la educación, frecuentemente desatendidos, como la creación de escuelas infantiles, la promoción de centros y experiencias de educación de Adultos, la creación de programas educativos para jóvenes parados o desescolarizados, etc.

Sólo mediante su gestión directa, los Ayuntamientos, como instituciones públicas cercanas al medio, podrán configurar una política educativa significativa y coherente, lo cual implica apoyar una serie de objetivos básicos. Entre otros, a los entes locales debiera incumbir:

- Promover la participación ciudadana en la educación poniendo en funcionamiento los consejos Escolares Municipales o de Distrito, que derivarían en la expresión local de la planificación democrática;
- Lograr una escuela que integrara a todos y se integrase en el medio social y natural;
- Convertir las escuelas en centros de vida cultural para toda la población, facilitando la utilización de las instituciones escolares fuera del horario lectivo;
- Procurar, en definitiva, que la ciudad o los pueblos se conviertan en espacios educativos totales.

Aportaciones de la Educación Comparada

Aunque el centralismo y la uniformidad fueran, en los comienzos de las revoluciones democráticas, una postura adoptada por los nuevos Estados para garantizar una educación para todos y sobre todo inculcar la nueva ideología liberal-burguesa, como profilaxis social, hoy la consolidación de la democracia supone el reconocimiento de la diversidad y la descentralización.

Creo oportuno intentar una aproximación, aunque muy breve y sucinta, a dos modelos de participación en la gestión de la educación de los poderes locales, que nos pueden servir de punto de referencia para realizar una valoración comparativa y reflexionar sobre lo que se está llevando a cabo en nuestro país.

Uno, el británico, que se caracteriza por su gran autonomía y descentralización y el otro, el italiano, que partiendo de esquemas muy centralizados —como el español— ha ido evolucionando hacia formas más autónomas y de participación. El primero, como modelo al que debería tenderse, salvando las diferencias, y el segundo como ejemplo de lo que debe y no debe hacerse en un futuro inmediato en este país, donde la política educativa, parece ser, posibilitará la intervención de las comunidades locales.

Modelo británico

En principio, no puede ocultarse que hablar de la política educativa del Reino Unido significa que la Administración y la ejecución de la educación corren en gran medida por cuenta de los entes locales.

En Inglaterra, desde el siglo pasado, las autoridades locales y regionales desarrollan una importante ingerencia en la distribución de los propios presupuestos; además, una legislación flexible favorece la independencia de los establecimientos educativos respecto del Ministerio y dota los poderes locales de las más amplias prerrogativas.

El modelo británico actual⁶⁷, en base a su larga tradición y vocación hacia el *self government* concibe la educación como un servicio público de cuya gestión se encargan los conocidos «Local Education Authorities» (LEA), en todos los niveles educativos exceptuando el universitario. Los LEA no son delegaciones ministeriales sino órganos emanados del poder municipal, vinculados a las comunidades locales, que gozan de la más amplia autonomía y plena capacidad de decisión:

- Gestionan y mantienen las construcciones escolares, prestando especial atención a su ubicación para que puedan ser utilizadas, a su vez, como centros culturales;
- Seleccionan y contratan el personal docente y no docente, quienes responden ante la comunidad y no ante el Gobierno central;
- Introducen las innovaciones pedagógicas que consideran pertinentes, incidiendo en los horarios, los métodos de enseñanza e incluso en la programación del *currículum*.

Su autonomía llega hasta el punto de que los gastos por alumno sean diferentes según las zonas. La intervención estatal se reduce a velar únicamente por las buenas condiciones técnicas de las instalaciones y a exigir una cierta armonización de los planes de estudio de los distintos centros, sobre todo los de una misma región. Los órganos de decisión de cada LEA cuentan con varios miembros elegidos libre y democráticamente por los ciudadanos, cada cuatro años, y de varias personas concededoras del estado de la educación en la circunscripción correspondiente.

Modelo italiano

El modelo escolar italiano ha estado, en su origen y su gestión, marcado por el modelo napoleónico, centralista y autoritario, funcionando en un régimen de libertad controlada con respecto al poder central.

Desde la inmediata postguerra las organizaciones profesionales del personal docente fueron reivindicando un nuevo estatuto jurídico, demanda que no será atendida hasta que se consiga la unión entre los sindicatos de enseñanza, el movimiento obrero y el estudiantil, a finales de los sesenta. Pero la nueva estructura de participación no sustituye, sino que se

⁶⁷ Ver HERDING, R. F. (1977): «Los aspectos de la participación en la planificación de la enseñanza en la escuela local en Inglaterra y País de Gales», en *Revista de Educación*, 252, Madrid, pp.124-137; KING, E. J. (1979): «Estado, iniciativa local y privada en la enseñanza inglesa», en *Estructuras y regímenes de la enseñanza en diversos países*, EMESA, Madrid, pp. 237-262.

yuxtapone, a la estructura burocrática establecida y la gestión de la enseñanza sigue siendo fuertemente centralizada.

A partir del momento en que se generaliza la enseñanza y ésta se convierte en un fenómeno de masas, un modelo tan centralizado es contestado con insistencia. A todo ello se responde con una red de consejos escolares;

- Órganos de base en los que participan el personal docente, los padres y los alumnos, composición que se repite en los consejos interclases, de clases y de disciplina escolar;
- El consejo de centro, caracterizado igualmente por la presencia exclusiva del personal de la escuela,
- Los órganos de competencia territorial, tales como el Consejo de Distrito, el Provincial y el Consejo Nacional de Instrucción Pública.

Esta estructura de órganos colegiados se ha revelado como una forma más de institucionalización de la contestación, o, si se quiere, se sitúa a mitad de camino entre la tradicional gestión técnico-burocrática y la gestión participativa de las distintas fuerzas sociales⁶⁸

Una primera lectura de los distritos podría aparentar que esta innovación se salda con una afirmación de intervención por parte de las distintas fuerzas locales y territoriales frente a la burocracia central; pero, aunque los textos oficiales consideren que la escuela no es asunto exclusivo del Ministerio de Instrucción Pública, todo se ha quedado en el papel y se considera que las experiencias de participación social a través de los Consejos de Distrito, como apunta la antes citada R. Fibbi, han entrado en una vía sin salida, básicamente como consecuencia de la ambigüedad legislativa. A pesar del desfase entre las intenciones de reforma y las realizaciones objetivas, no hay que subestimar, sin embargo, la importancia de las numerosas experiencias de participación que ponen de manifiesto la necesidad y la urgencia de romper con la estructura vertical del Estado mediante la horizontalidad de los consejos territoriales.

En este contexto, y ciertamente a otro nivel, no se debe silenciar la excelente labor de intervención educativa desarrollada por algunos ayuntamientos italianos, sobre todo en aquellos presididos por una mayoría de izquierdas⁶⁹, para paliar las insuficiencias de la Administración central. Los límites de esta exposición no nos permiten un análisis de las múltiples actividades, gestionadas desde los municipios o desde las Administraciones regionales, ni tan siquiera una simple relación de las mismas⁷⁰ Considero suficiente recalcar

⁶⁸ Ver: DEL CORNO, L. (1976): «Democracia escolar y extensión en la democracia», en *Cuadernos de Pedagogía*, 24, Barcelona, pp. 10-13; también FIBBI, R. (1983): «Los Distritos escolares en Italia: un ejemplo de gestión participativa», en *Educación y sociedad*, 1, Madrid, pp. 113-125

⁶⁹ como es el caso de Bolonia. Para más información, ver el opúsculo de SIGUAN, M. (1977): *La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia*. ICE de la Universidad de Barcelona, col. «Informes». 13, Barcelona.

⁷⁰ Aun así, no nos resistimos a dejar de mencionar la conocida obra de PARENA, G. (a cura di) (1981): *La cita e il bambino. L'invento del Comune di Torino sulla scuola del 1975 al 1980*, publicado por el mismo ayuntamiento, que ha sido, a nuestro entender, el punto de referencia obligado para la programación y puesta en práctica de un gran número de experiencias de intervención municipal, en la misma Italia y también en este país.

que la inmensa mayoría de las innovaciones pedagógicas surgidas en Italia en los últimos años, se han gestado y desarrollado a partir de la acción interventora de *Comune*.

Con todo, y para finalizar estas notas sobre el modelo italiano, quisiera realizar unas consideraciones respecto a lo que ha venido en llamarse la *scuola a tempo pieno*. Debe recordarse que en algunos municipios coexisten dos clases de acción educativa, con la consiguiente duplicidad de funciones:

- Por una parte, la *scuola* que está a cargo de maestros estatales, quienes por las mañanas imparten la enseñanza obligatoria y,
- Por otra, la *doposcuola* de la que cuidan maestros, animadores, monitores y técnicos en actividades varias, contratados por los mismos Ayuntamientos y que desarrollan su labor por las tardes para una mejor utilización del tiempo libre de los escolares.

Es evidente que las perspectivas que abre una intervención del segundo tipo son mucho más sugerentes y atractivas que las del primero y ello comporta, de alguna forma, cierto desprestigio de los que imparten la enseñanza obligatoria. Ante esta dicotomía, surgida de unos planteamientos distintos, se ha intentado la unificación de las dos posturas mediante la *scuola a tempo pieno*⁷¹. De todas formas, pienso que una unificación contempla y efectiva es difícil, si no imposible, dependiendo de dos instituciones diferentes. Una solución posible sería que no sólo la *dopoescuola*, sino también que la *scuola* estuviera a cargo del Municipio.

Conclusión

Después de lo expuesto, está claro que nos inclinamos por un tipo de gestión más cercano al modelo inglés que al italiano, como se acaba reintroducir en la legislación española. La descentralización no supone la creación de muchos y pequeños gobiernos centrales, sino que se trata de aplicar el principio político de descentralización entendido como un principio que se acoge a otro más amplio de acercamiento a la realidad para conocerla y atender sus necesidades, y que en el terreno pedagógico, antropológico y sociológico se traduce por el principio de inserción en el medio.

Acción sociocultural y Ayuntamiento

De acuerdo con la idea, repetida a lo largo de esta exposición, de que cada municipio tiene sus peculiaridades y necesita unos órganos de decisión, de administración y técnicos, lo más cercanos posible a los ciudadanos, lo cual permite un mejor conocimiento de su problemática y una aportación de soluciones y recursos a partir de los mismos núcleos de acción, resulta evidente que corresponde a los ayuntamientos la programación de una política cultural equilibrada y racional. A pesar de ello, la mayoría de las ciudades no lo han comprendido hasta hace unos años⁷² las Administraciones -nacionales, regionales y locales— no tienen muy claro cuál es su papel en materia cultural (Inge, 1978, p. 28) y,

⁷¹ Para profundizar en el tema, sugerimos el estudio de GUASTI, L. (*a cura di*).

⁷² A nivel europeo, Bolonia y Annecy, constituyen excepción. Ver: MENNELI, S. (1978): *Política cultural en las ciudades*, MEC, Madrid, p. 78.

concretamente en el caso de España, además de recordar con cierta nostalgia la labor de la II República en el ámbito cultural, aún no se ha conseguido la adecuación legislativa de los principios participativos que se apuntan en la Constitución⁷³

Intervención Educativa

A pesar del riesgo que entraña tratar una cuestión tan compleja como la política cultural desde una perspectiva local en tan reducido espacio, nos es preciso referirnos a ella para significar algunas reflexiones sobre la Intervención socioeducativa en los Municipios.

Dado que el hecho escolar es una dimensión más del hecho cultural en general o, como señala A. J. Colom (1985, p. 40):

«La acción educativa de los municipios sería una expresión concreta y periférica de la acción de política cultural, propia de un planteamiento político determinado»

es preciso indicar que la intervención de los ayuntamientos debe encauzarse en una doble dirección o, más concretamente, a dos niveles; el de la renovación pedagógica que atañe de forma más puntual al sistema educativo, a la que ya nos hemos referido y el de la dinamización cultural que afecta al sistema social. Hecha esta precisión, no nos detendremos a explicar que ambas formas de intervención, por el sentido de sus acciones, forman parte de la Educación compensatoria —entendida como una «acción de igualar desigualdades y de equilibrar desequilibrios» (De Coster, 1977, p. 15) — porque ello, además de otras consideraciones sobre su finalidad educativo-social y sobre su referencia espacial de aplicación, ha sido analizado y esquematizado por el mencionado Colom (pp. 35-54).

Animación Sociocultural

Otra cuestión que cabe considerar es el concepto de Animación Sociocultural. En base a las opiniones de diversos especialistas en el tema⁷⁴, consideramos que, *grosso modo*, el término hace referencia al conjunto de actividades encaminadas a potenciar la participación activa de la población y procurar una verdadera igualdad de oportunidades, que responden a necesidades no satisfechas y que se llevan a cabo en el contexto social de la comunidad determinada. Todo ello se resume en la noción de democracia cultural, objetivo básico de la Animación Sociocultural y de toda política cultural, que se traduce, en la práctica, en descentralización y pluralismo en la toma de decisiones y en participación o intervención directa de los interesados en la elección de las actividades culturales que

⁷³ Ver: ATANFT, A. y otros (1983): *Cultura y Administración*. Regional, Murcia; especialmente VERDUGO, J. y SANTOS, M.^a C.: «Especificidad de la administración aplicada al campo de la cultura», y LINDE, E.: «El proceso administrativo a la cultura»

⁷⁴ «algunas opiniones» en Cuadernos de pedagogía (Dossier sobre los animadores socioculturales), 138, Barcelona, junio 1986, pp. 86-88; ANDER-EGG, E. (1981): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Marsiega, Madrid; «Animación Sociocultural», en Documentación Social (Monográfico sobre el tema), 49, Madrid, octubre, diciembre, 1982; HERNÁNDEZ, A. y otros (1982): *La acción sociocultural en los Municipios*. Popular, Madrid; INTERACCIÓN 84 (1985): Ponencias i Comunicacions de la Escola d'Estiu d'acció socio-cultural. Diputació de Barcelona; SIMPSON, J. A. y otros (1980): *Animación Sociocultural*. Ministerio de cultura, Madrid

quieran desarrollar⁷⁵. La conclusión, lógicamente, es que toda política cultural debe aproximarse a los niveles de Administración más cercanos a los ciudadanos, al ser éstos los más indicados para realizar el estudio, análisis, diseño y gestión, en su aplicación a una realidad concreta. Así, toda política de equipamientos de interés local, dependerá de los Ayuntamientos, como entidades más capacitadas para defender y garantizar las identidades culturales; peculiaridades que, como es sabido, no suelen contemplar las políticas culturales centralizadoras, las cuales tienden más a la uniformidad que a la diversidad (Depaigne, 1978, p. 25).

Referente a la intervención, tradicionalmente, la Administración local ha actuado a través de tres formas distintas:

- La subvención (instituciones recreativas, asociaciones cívicas, conferencias, fiestas...);
- Los proyectos y programas propios (publicaciones, exposiciones, coloquios...);
- La creación de infraestructuras estables (casas de cultura, salas de exposiciones, centros de estudios...) (Delgado, 1982).

Evidentemente, contribuir a la dinamización cultural no puede equivaler a organizar más espectáculos masivos ni conceder subvenciones a quien lo solicite —una política de subvenciones supone, en el fondo, una política de intervención con criterios propios del Despotismo Ilustrado—. Cualquier actividad cultural es, ante todo, una labor a largo plazo, por ello será en el terreno de la creación de infraestructuras donde la intervención municipal pueda hallar la mejor expresión de su funciones. Huelga decir que en actuaciones de gran volumen o de coste muy elevado, sería adecuada la creación de conciertos entre ayuntamientos, sobre todo en el caso de pequeños Municipios.

En cuanto a los movimientos socioculturales de base, tales como organizaciones cívicas, entidades de tipo étnico-cultural, movimientos juveniles, grupos de presión, instituciones de tipo artístico-recreativo, etc., es lógico deducir que deben potenciarse desde las corporaciones locales. Ello no significa que deban ser absorbidas por la Administración, ya que entonces perderían su identidad y su razón de ser. No olvidemos, como afirma J. W. Lapierre⁷⁶, que la institucionalización es la respuesta más común de un sistema político jerarquizado a las reivindicaciones y a las presiones provenientes de una determinada zona de su entorno social. Ante las exigencias de estos grupos, la Administración deberá ofrecer, coordinar, posibilitar y proporcionar la infraestructura necesaria, aunque sin olvidar que toda intervención pública debe encuadrarse en un contexto de política cultural que, para resultar efectiva, exige un estudio previo de las necesidades y demandas sociales, la definición de objetivos y prioridades, el diseño de servicios y actividades a realizar y una evaluación de los resultados.

Son muchas las cuestiones que mueven a la reflexión en el contexto de la acción sociocultural en los Municipios y que requerirían una atención que ahora no les podemos dedicar. Temas interesantes y de indiscutible actualidad, como la Animación Sociocultural en zonas rurales, la gestión cultural y la recuperación de las fiestas populares, las

⁷⁵ DEPAIGNE, J. (1978): Políticas culturales en Europa. Ministerio de cultura, Madrid, pp. 82-83; MENNELL, S.: *Política cultural en las ciudades*. Ob. Cit., pp. 99 y ss.; POUJOL, G. (1983): «Action culturelle. Action socio-culturelle. Recherches», en *Documents de l'TNEP*, París, septiembre, pp. 25-26

⁷⁶ Citado por POUJOL, G. en «Action culturelle. Action socioculturelle. Recherches» Art. Cit., p. 36

universidades populares, el animador sociocultural, escuela y acción sociocultural, etc.⁷⁷, merecerían ser objeto de análisis para poder ofrecer una imagen global de este amplio y complejo ámbito. Algunos de los temas analizados en otras páginas de este volumen, son un claro exponente de las posibilidades de intervención local y una evidencia de nuestro planteamiento.

Con esta aproximación al tema, mi única y primordial intención era la de dejar constancia de que la intervención municipal debe efectuarse desde una perspectiva globalizada atendiendo los dos niveles expuestos, y no sólo a la escuela como regularmente acontece. Si estamos de acuerdo en que la problemática educativa sobrepasa el contexto escolar y que el objetivo básico radica en implantar la ciudad educativa, la sociedad pedagógica o un medio educativo total, habrá que aceptar que la intervención municipal debería incidir sobre la totalidad de la población y su entorno.

Los Equipos socio-psicopedagógicos municipales

Superando las propias competencias definidas en la Ley de Régimen Local⁷⁸, la mayor parte de los Ayuntamientos, de manera directa o indirecta, han ofrecido servicios de dinamización educativa a las escuelas. En muchos casos la organización de dichos servicios se ha hecho depender directamente del propio Ayuntamiento mediante la ampliación de plantilla y la creación de Departamentos, Negociados o secciones Pedagógicas dependientes de enseñanza. En otras ocasiones ha dado lugar a la creación de órganos indirectos de gestión municipal —Patronatos, Institutos, Planes de Reforma Educativa, etc. — en los que se ha ido dando soporte económico y orientación política. En otros casos, finalmente, el Ayuntamiento mediante convenios u otras fórmulas ha apoyado grupos de renovación pedagógica existentes dotándolos de medios económicos y en ocasiones de decisión de locales.

Estos Equipos⁷⁹ nacen con la finalidad de solucionar los problemas sociales y culturales propios de cada comunidad, a partir de la renovación pedagógica. De hecho, normalmente se definen como un servicio al profesorado y a las escuelas de la ciudad y su ámbito de actuación, aunque ha variado —se ha evolucionado desde el modelo clínico al modelo preventivo e institucional⁸⁰—, se centra básicamente en la institución escolar:

- La escolarización, como tarea prioritaria;

⁷⁷ Sobre la dificultad en determinar los límites de la acción cultural, los múltiples epígrafes que engloba y la cuestión siempre latente de las competencias, puede verse: ARTEMAN, D. y otros (1983): *Manual de formación municipal*. CEUMT, Barcelona, pp. 320 y 22.

⁷⁸ Ya apunamos antes cuáles son las obligaciones Municipales en materia de enseñanza. Estas derivan de los artículos 101 al 106 de la Ley de Base de Régimen Local.

⁷⁹ Habitualmente denominados: Departamento de dinámica Educativa (L'Hospitalet de Llobregat, Palma de Mallorca), Equipo Psicopedagógico Municipal (Espulgues), Equipo Sociopedagógico Municipal (Cornellá), Instituto Municipal de Educación (Badalona, Barcelona, Madrid, Salamanca, Sevilla) y Servicio Municipal de Recursos para la Renovación Pedagógica (Sabadell).

⁸⁰ Ver: « conclusiones » de las II *Jornadas sobre el treball socio-psicopedagógico als Municipis*, organizadas por el Col·lectiu d'Equips Socio-psicopedagògics municipals de Catalunya, s. p. i., Barcelona, junio, 1983, p. 8; también RENAU, M^a D. (1983): « Historia y actualidad de los Equipos », en *Cuadernos de Pedagogía*, 108, Barcelona, diciembre, pp. 4-7

- La prestación y racionalización estructural de los servicios;
- La mejora cualitativa de la enseñanza;
- La confluencia de servicios municipales en las escuelas;
- La participación, coordinación, descentralización y proyectos exterior, asistiendo a los consejos escolares de los colegios públicos, entre otras acciones;
- La atención a otras enseñanzas no obligatorias⁸¹

El campo de acción que acabamos de apuntar, por supuesto, es el de los Ayuntamientos citados, pero pienso que es muy representativo de lo que se está haciendo a nivel general.

Por poner otro ejemplo, la intervención municipal en Palma de Mallorca, que J. Sureda (1986, pp. 10-12) clasifica en infraestructural, curricular y compensatoria-social, queda restringida igualmente al contexto escolar, toda vez que las actuaciones del tercer tipo —las cuales podrían tener una incidencia más amplia—son mínimas y van dirigidas básicamente a la población infantil y juvenil.

No descalificamos en absoluta la labor de estos Equipos, ni sus líneas de actuación, ni sus límites de intervención. Pero, en el contexto de nuestro planteamiento ya se habrá adivinado, consideramos insuficiente la intervención municipal tal como se está planteando si se pretende que la democracia cultural alcance a todos. Además, aunque la labor de estos Equipos supera realmente en estos momentos los límites de sus competencias, considero que constituyen una buena infraestructura para ampliar su ámbito de acción como órganos de gestión y coordinación, ya que una propuesta de este tipo desborda por completo las concejalías de educación y cultura. El paisaje, el urbanismo, las costumbres, el patrimonio artístico, las actividades económicas, los servicios públicos..., componentes estructurales de la comunidad local, son elementos que deberán tenerse en cuenta en un proyecto educativo ciertamente ambicioso.

Ello supone, más que su abolición o la creación de otros equipos paralelos con nuevas competencias, la potenciación de los mismos aunque ampliando al máximo sus perspectivas de actuación. Implica igualmente la integración de nuevos profesionales, especialistas en las más variadas disciplinas —Antropología, Ecología, Ciencias de la Información, Medicina, Industria, Urbanismo, Sociologías, etc. —, con una sólida base pedagógica y sobre todo pedagogos con una acentuada formación en las más diversas áreas de la Pedagogía Social, para que se pueda intervenir desde una perspectiva global, en la que se tengan en cuenta todos los elementos y las características del medio, en su más amplia significación.

Evidentemente estos equipos multiprofesionales, idóneos para la ciudad, se traducirían en equipos comárcales o de Distrito para intervenir en los pueblos pequeños y las zonas rurales. Son varias las razones que refuerzan la necesidad de poner en funcionamiento una red de equipos comárcales⁸², entre las que destacaría el aspecto económico y la de comprometer a los Ayuntamientos en la Intervención Socioeducativa.

⁸¹ «ayuntamientos y renovación pedagógica: actuaciones y competencias». Ponencias presentada en las II Jornadas sobre municipios y Educación (1984), por los Equipos de Badalona, espulgues, Hospitalet y Sabadell; Salamanca, abril, doc. Policopiado, pp. 8-9

⁸² Aunque referido al ámbito estrictamente escolar, puede verse; a y otros (1983): *La comarca escolar*. Escuela Española, Madrid

Al abogar por estos equipos de intervención, como ya se ha apuntado, no retenemos añadir un órgano más a la gestión municipal, sino aprovechar la infraestructura de los ya existentes e intentar que, al extender su campo de acción, se conviertan en los entes coordinadores de todas y cada una de las propuestas que vayan surgiendo en la Comarca o en el Municipio. Uno de los objetivos básicos de una buena planificación cultural y educativa, ha de ser el aprovechamiento de cuantas personas y entidades, tanto públicas como privadas, que puedan aportar alguna iniciativa. Por ello los concebimos como el elemento idóneo para canalizar las actuaciones de dinamización cultural y renovación pedagógica, para evitar la superposición y reiteración de ofertas, con la consiguiente infrutilización de los recursos humanos y materiales. Serían también centros de información y documentación de las actividades que se planificaran en el Municipio.

Conclusión

A raíz de las afirmaciones realizadas en esta exposición, podría deducirse la necesidad de establecer unos criterios básicos que ayudaran a eliminar cuál debiera ser la línea de actuación de los Ayuntamientos en el ámbito de la Intervención Socioeducativa y Cultural. Pero señalar cómo debe ser esta acción es pretender uniformar algo que demuestra precisamente su vitalidad en la originalidad. Las necesidades y demandas de las comunidades no son ni permanentes ni homogéneas, cambian en el tiempo y en el espacio y dependen del nivel de formación y conciencia de cada grupo social. Así, no puede existir una sola respuesta, porque cada Ayuntamiento se enfrenta a situaciones peculiares. Ahora bien, atendiendo al criterio básico de que toda política cultural podrá satisfacer las necesidades de los ciudadanos en la medida que les ofrezca los elementos educativo-culturales más relacionados con su identidad y su entorno, es evidente que las sugerencias ya señaladas son completamente válidas.

Para ultimar estas reflexiones he preferido destacar una cuestión que considero fundamental en el contexto que nos estamos moviendo y me refiero, concretamente, al amplio abanico de posibilidades profesionales que se van generando a partir de las relaciones entre las Administraciones locales y la Intervención Socioeducativa, tal y como la concebimos (Colom, 1983 y Caride, 1984). Dado que toda profesión nace de la respuesta que la sociedad ofrece a la necesidad que surge en su seno, no extraña la creciente demanda de profesionales de la educación para labores de intervención, ante las continuas exigencias de renovación pedagógica y cambio social.

En este sentido, es importante señalar que ante la evidente crisis de puestos de trabajo para los profesionales de la educación y la constatación del surgimiento de nuevas áreas con proyección de futuro —educación informal, ocio y tiempo libre, Animación Sociocultural, Educación de Adultos, Pedagogía de la comunicación, Educación Compensatoria, etc.⁸³— los distintos Departamentos y Facultades de ciencias de la

⁸³ ESCOLANO, A. (1979): Los estudios de ciencias de la Educación. Currículum y profesiones. ICE Universidad de Salamanca, Salamanca; SANVISENS, A. (1979): «La función del pedagogo en la sociedad actual», en *Studia paedagógica*, 3-4. Salamanca, enero-diciembre, pp. 41-67; COLOM, A. J. (1983): «La Pedagogía Social como modelo de Intervención Socioeducativa», en *Bordón*, 247, pp. 165-180; MORAGAS, A. (1983): «Nuevas oportunidades profesionales del pedagogo en los ochenta». Comunicación presentada en las *I Jornadas Regionales sobre Pedagogía y Sociedad*. Murcia, mayo, doc. Policopiado; Cuadernos de Pedagogía (1985): «Las profesiones educativas, ¿quiénes son los pedagogos?» (*dossier*). 126, Barcelona, junio, pp. 55-62

Educación de nuestro país han comenzado a renovarse y se están introduciendo nuevas disciplinas y cambiando planes de estudios, como se desprende de la gran mayoría de comunicaciones presentadas en las Jornadas de Pedagogía social, organizadas por la UNED y celebradas en febrero de este año⁸⁴

No cabe duda de que la revitalización de la pedagogía Social a nivel curricular, repercutirá en beneficio de la comunidad, de los profesionales de la educación y la propia Pedagogía. Si se acepta la idea de que la escuela no puede encerrarse en su recinto, deberemos considerar también que se hace necesario y es cada día más urgente adecuar la formación del pedagogo a las existencias de la sociedad. El equilibrio resultante entre la oferta de la pedagogía y la demanda de la comunidad, posibilitará y hará realidad el objetivo último del binomio ayuntamiento-educación que no es otro que la consecución de la ciudad educativa, la sociedad pedagógica, el medio educativo.

Referencias bibliográficas

- ALFIERI, F. (1981): Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía*, 84, Barcelona, diciembre, pp. 23-26.
- BOWEN, J. (1976): *Historia de la educación occidental: el mundo antiguo*. Herder, Barcelona, pp.109 y ss.
- CAIVANO, F. y CARBONELL, J. (1983): «Escuela, cultura, territorio» en *Cuadernos de Pedagogía*, 102, Barcelona, junio, p. 5.
- CARIDE, J. A. (1984): «Intervención Socioeducativa y Municipios: la sociedad pedagógica como proyecto comunitario local». Comunicación presentada en las *II Jornadas sobre Municipio y Educación*. Salamanca, abril, doc. policopiado.
- COLOM, A. J. (1984): «La educación urbana» Conferencia de clausura de las I Jornadas sobre Municipio y Educación. Salamanca, abril, doc. policopiado, p. 5.
- (1985): «Educación y Municipios», en CASTILLEJO, J. L. y otros (1985): *Condicionamientos Sociopolíticos de la educación*. CEAC, Barcelona
 - «La educación urbana», conf. Citada, p. 15.
 - (1983): «La pedagogía social como modelo de Intervención Socioeducativa», en *Bordón*, 247, Madrid, marzo-abril, pp. 165-180
- DE COSTER, W. y otros (1977): *Educación compensatoria*. MEC, Madrid.
- DELGADO, E. (1982): «Diseño de las políticas de animación en el Municipio», en HERNÁNDEZ, A. y otros (1982): *La acción sociocultural en los Municipios*. Popular, Madrid.
- DEPAIGNE, J. (1978): *Políticas culturales en Europa*. Ministerio de cultura, Madrid.
- INGE, J. (1983): *Villes et développement culturel. Une perspective locale*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- RODERO, I. (1982): «La ciudad educativa», en *Escuela* 81, 7-8, Sevilla, marzo. Abril, p. 4.
- SUREDA, J. (1986): «Municipi i educació a Mallorca», en *Lluc*, 728, Palma de Mallorca, abril, pp. 10-12.
- WEBER, M. (1968): *Economía y sociedad*. FCE, México, pp. 293 y ss.

⁸⁴ Ver a modo de ejemplo: CLAUDIO, A.: «La profesionalización del pedagogo social»; LÓPEZ, M.: «La reforma de las enseñanzas universitarias y el futuro de la Pedagogía Social en España»; MARCH, M. X.: «Reflexiones sobre la Pedagogía Social»

Bibliografía básica

- ARTEMAN, D. y otros (1983): Manual de formación municipal. CEUMT, Barcelona.
- BEILLEROT, J. (1982): *La société pédagogique*. PUF, París
- CASTILLEJO J. L. y otros (1985): *Condicionamientos sociopolíticos de la educación.*, CEAC, Barcelona
- COLOM, A. J. y SUREDA, J. (1980): *Hacia una teoría del medio educativo*. ICE. Mallorca.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983): «Equipos socio-psicopedagógicos (tema del mes), 108, Barcelona, diciembre.»
- (1983): «Municipios y educación» (tema del mes), 102, Barcelona, junio.
- DECLARACIÓN DE BREMEN (1983): *Nuevas respuestas a los problemas culturales*. Consejo de Europa, Bremen.
- DE COSTER, W. y otros (1977): *Educación compensatoria*. MEC, Madrid.
- DEPAIGNE, J. (1978): Políticas culturales en Europa. Ministerio de Cultura, Madrid.
- DEPARTAMENT DE PEDAGOGÍA (1977): Cap a una pedagogia del medi. ICE, Palma de Mallorca
- DOCUMENTACIÓN SOCIAL (1982): «Animación Sociocultural» (monográfico), 49, Madrid, octubre-diciembre.
- ESCUELA 81 (1983): «Municipio y Educación» (*Dossier*), 12, Sevilla, julio.
- FAURE, E. (coord.) (1973): *Aprender a ser*. Alianza, Madrid.
- FURTER, P. (1978): Educació i autonomia. Cort, Palma de Mallorca
- GUIX (1983): «Renovació educativa i territori» (monográfico), 64, Barcelona, febrero.
- HERNÁNDEZ, A. y otros (1982): *La acción sociocultural en los Municipios*. Popular, Madrid.
- INGE, J. (1983): *Villes et développement culturel. Une perspective locale*. Consejo de Europa, Estrasburgo.
- INTERACCIÓ 84 (1985): «Ponencies i Comunicacions» (Escola d'Estiu d'accio sociocultural), 3 vol. Diputación de Barcelona.
- MARTÍNEZ, M. y otros (1983): *La comarca escolar*. Escuela Española, Madrid.
- MENNELL, S. (1978): *Política cultural en las ciudades*. MEC. Madrid.
- OCDE (1983): *L'enseignement, le développement urbain et les initiatives locales*. OCDE, París.
- OREFICE, P. (a cura di) (1984): *Educazione e sviluppo locale e regionale*. Esperienze europee. Liguori, Nápoles.
- PARENA, G. (a cura di) (1981): La città e il bambino. *L'intervento del Comune di Torino sulla scuola dal 1975 al 1980*. Ayuntamiento de Turín.
- PERSPECTIVA ESCOLAR (1978): «Política educativa dels Ajuntaments» (monográfico), 24, Barcelona, abril.
- POUJOL, G. (1983): Action culturelle. Action social-culturelle. Recherches. INEP, París. PUIG, T. (1985): *Animació socio-cultural i joventut urbana*. Direcció General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- QUINTANA, J. M.^a (1985): Fundamentos de Animación Sociocultural. Narcea, Madrid
- (1984): Pedagogía Social. Dykinson, Madrid.
- SIGUÁN, M. (1977): *La gestión municipal en materia de educación: el caso de Bolonia*. ICE de la universidad de Barcelona, Barcelona.
- SIMPSON, J. A. y otros (1980): *Animación Sociocultural*. Ministerio de Cultura, Madrid.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PAPEL PEDAGÓGICO DE LAS EMPRESAS

Martí X. MARCH I CERDA

Fundación de la educación en la sociedad

Resulta un hecho constatado por las diversas investigaciones, llevadas a cabo por diversos autores de orientaciones ideológicas y científicas diferentes, que la educación —entendida ésta en una perspectiva de institucionalización y de formalización— aparece como un hecho inherente a la sociedad, como una necesidad social, económica y tecnológica. En este contexto el advenimiento de los tiempos modernos y de la sociedad burguesa implicó en los países de Europa el proceso de implantación progresiva de la escuela con la realización de diferentes funciones sociales, económicas, ideológicas, culturales y políticas.

En este sentido, el proceso de aparición, de expansión y de consolidación del Modo de Producción Capitalista debe correlacionarse históricamente con la institucionalización del sistema educativo, con un objetivo de generalización, de obligatoriedad y, en cierta manera, de gratuidad. Así, pues, la Revolución Industrial y el proceso de industrialización de los diferentes países exige una mayor educación de la población y una mano de obra mejor cualificada, capaz de adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad industrial con los nuevos empleados, las nuevas industrias, los nuevos puestos de trabajo de carecer técnico, etc.

Resulta obvio, pues, que, desde sus inicios, la escuela ha tenido una función económica y profesionalizadora clara y manifiesta. Por tanto, la sociedad ha utilizado en cada momento histórico instituciones sociales diferentes para hacer cumplir las funciones básicas para su evolución y continuidad; y la escuela fue una respuesta a unas necesidades económicas y profesionales muy concretas. El historiador C. Cipolla (1970) en un interesante y breve libro pone de manifiesto esta relación a través de ejemplos muy concretos y específicos. El mismo Edgar Faure (1973) en el libro de la UNESCO, *Aprender a ser* dice a este respecto lo siguiente:

«A raíz de la Revolución Industrial, y con mucha más razón a raíz de la Revolución Científica y Técnica, las formas de vida y de producción, las esperanzas y los temores de los hombres, sus penas y sus alegrías han cambiado profundamente de contenido. Las perspectivas de la educación han variado, se han ampliado por efectos de múltiples causas: las sociedades laicizadas y centralizadas han recurrido a nuevos contingentes de individuos instruidos para el servicio del Estado; el desarrollo económico ha multiplicado los empleos cualificados y ha exigido la formación de técnicos y de cuadro de personal cada vez más numerosos; el derecho a la instrucción se ha revelado a la conciencia despierta de los trabajadores como una de las grandes fuerzas de la emancipación social; la modernización acelerada de numerosas sociedades ha llevado consigo modificaciones cuantitativas y cualitativas cada vez más profundas a nivel de enseñanza primaria, luego de la enseñanza profesional y después de la educación popular» (Faure, p. 59).

Así, pues, el papel de la educación en el desarrollo económico ha sido puesto de manifiesto, tanto por diversos autores como por diversas instituciones como pueden ser la UNESCO, el FMI, la OCDE, el Club de roma, etc.; incluso sobre esta relación entre el sistema económico y el sistema educativo se elaboró a principios de los años sesenta la llamada *teoría del capital humano*, destacando, en este sentido, la obra de Theodore W. Schultz¹ como iniciador de esta teoría. Además, las diversas sociologías de la Educación han incidido, desde planteamientos diferentes, sobre esta cuestión; las teorías funcionalistas y las de carácter marxista han dedicado multitud de trabajos y de obras a desarrollar en profundidad este tema.

Por tanto, incluso las personas más afectadas por el idealismo educativo deben aceptar que el sistema escolar evoluciona en función de las exigencias que la sociedad planea en todas las dimensiones y necesidades y una de estas exigencias ha sido y es la económica y profesionalizadora.

Sin embargo, nuestro objetivo no es el de analizar la función económica y profesional de la educación, sino el de plantear los nuevos caminos y mecanismos que debe utilizar la sociedad en la perspectiva de adaptar a los futuros trabajadores a las nuevas exigencias técnicas y profesionales de la sociedad; y entre estos nuevos mecanismos y caminos debe plantearse la función de la empresa en la formación de los trabajadores. Así pues el planteamiento del presente trabajo tiene los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las relaciones que existen en la actualidad entre la educación, la enseñanza profesional y el mercado de trabajo?
2. ¿Cuáles son los profesionales y las profesiones del futuro? ¿Cuáles son las características de las nuevas profesiones?
3. ¿Qué formación necesitarán los jóvenes educados hoy para adaptarse a las exigencias profesionales del futuro? ¿Qué aspectos y requisitos deberán formarse y trabajarse?
4. ¿Cuáles son las instituciones que deberán llevar a cabo en el futuro la formación profesional y el reciclaje permanente de los trabajadores? ¿Pueden ser las empresas instituciones de educación y formación de los trabajadores?
5. ¿Cuáles son los profesionales que deberán llevar a cabo dicha formación profesional y dicho reciclaje permanente? ¿Qué formación deberán tener dichos profesionales? ¿Dónde deberán formarse estos profesionales?
6. ¿Cuál debe ser el papel de las instituciones públicas y de las entidades y empresas privadas en esta tarea de la formación profesional permanente?
7. ¿Cuáles son las experiencias que existen en la actualidad sobre esta temática, sobre todo en España?

¹ SCHULTZ, T. W. en un discurso a la «American Economic Association» realizado en 1960, proclamó este tema del capital humano de una forma oficial y formal; este discurso titulado «Investment in Human Capital» fue publicado en la *American Economic Review* (1967), 51, marzo, pp. 1-17. Estas teorías llegaron a España a finales de los sesenta, coincidiendo con la época tecnocrática y con el desarrollo económico y la reforma educativa de Villar Palasí. En este sentido hay que reseñar por su valor histórico la obra ROMERO, J. L. y DE MIGUEL A. (1969): *El capital humano* CECA, Madrid.

La educación como formadora de la mano de obra

Dentro de este contexto de preguntas y de interrogantes cabe tener en cuenta los siguientes puntos de reflexión, que intentan dar una respuesta inicial

En primer lugar se puede afirmar, tanto a nivel mundial como a nivel español, que el sistema educativo en su configuración y funcionamiento actuales no se adapta a las exigencias profesionales que plantea la evolución social, económica y tecnológica de la sociedad. En este sentido se puede constatar que, desde finales de la década de los años sesenta, la sociedad, el sistema social, comienza a rechazar los productos realizados por la educación institucional.

Y ello ya se pone de manifiesto en el citado informe de E. Faure en el que se incide en el desfase existente entre el sistema económico y social y el sistema escolar. En este contexto de disparidades y disfunciones, afirma la escasa relación de la enseñanza con las necesidades profesionales y añade lo siguiente:

«Respecto al papel y la responsabilidad de la educación en materia de empleo, hay que distinguir dos tipos de desequilibrio entre oferta y demanda de mano de obra: desequilibrio cuantitativo global y desequilibrios estructurales; en el segundo caso el volumen de la oferta puede estar numéricamente conforme con el de la demanda, pero los empleos ofrecidos no corresponderse con las capacidades, las exigencias o las preferencias de los solicitantes. Aunque, contrariamente a lo que se ha creído durante mucho tiempo, la educación puede contribuir sobre todo en las regiones rurales, a corregir el desequilibrio global, son principalmente los desequilibrios estructurales los que ella tiende a atenuar o a agravar, según se esfuerce o no en adaptarse mejor a las necesidades de la economía, y también —punto a menudo de mayor importancia, sin lugar a dudas— según renuncie o no a mantener actitudes, aspiraciones y esperanzas carentes de relación con las condiciones reales de la vida profesional »

Y este desajuste entre la enseñanza y la formación profesional y la vida activa se ha ido agravando en los últimos tiempos debido a una serie de factores y de causas:

- a) La propia inercia del sistema educativo institucional, incapaz de adaptarse a los cambios crecientes de la sociedad.
- b) Los cambios tecnológicos de nuestra sociedad que están generando modificaciones importantes en los puestos de trabajo existentes y generando nuevas profesiones.
- c) La actitud pasiva de la Administración y de la clase empresarial ante este hecho, lo que provoca una dicotomía cada vez mayor entre oferta y demanda de trabajo a nivel de preparación y de formación.
- d) La imposibilidad de poder prever las profesiones del futuro y la nula planificación existente al respecto en las diversas instancias administrativas y ministeriales de los diversos Estados.

Philip H. Coombs (1971 y 1985), vicepresidente del consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE), en sus dos informes sobre la crisis mundial de la educación ha puesto de manifiesto la problemática de esta relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Así en el primer informe sobre la crisis de la educación se afirmaba que el tema en cuestión llevaba en sí mismo un potencial tempestad política; mientras que en el informe del año 1985 se incide también sobre la misma cuestión, calificándola de explosiva y compleja, después de analizar la evolución de esta cuestión y de especificar su situación en los países desarrollados, en los subdesarrollados y en los

socialistas, teniendo en cuenta los diversos informes de la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO, el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIFE), de diversos países.

Ph Coombs (1971) analiza la problemática de esta temática con estas dos conclusiones:

«Primera: si no se hacen reajustes e innovaciones rápidas en los sistemas educativos y económicos, el mundo de la educación y el del trabajo estarán cada vez más desequilibrados y desajustados en la mayoría —o en todos— de países en los próximos veinte años. Segunda: el motivo de mayor preocupación está en el mundo en desarrollo, sobre todo en los países con renta baja, ya que, incluso con una tasa anual constante de crecimiento económico del 5 o del 6 por cien, éstos encontrarán extraordinarias dificultades para impartir una educación eficaz y para crear empleo adecuado a su población juvenil, que aumenta rápidamente. Los países más desarrollados, con sus economías más robustas y flexibles, con provisiones educativas más amplias y diversificadas y con la disminución de población juvenil, podrán introducir con más facilidad los ajustes necesarios, aunque no sin políticas económicas y educativas coherente y decididas. Aun así tendrán problemas y dificultades» (Coombs, p. 267).

Por tanto, el desequilibrio y el desajuste entre el sistema educativo y el mercado de trabajo irán, a pesar de todo, en aumento, si no se cambian rápidamente las tendencias evolutivas que en dicho campo se observan, con todo lo que ello implica de despilfarro económico y de frustraciones individuales y colectivas en sectores muy específicos de la sociedad.

En esta coyuntura planteada, hay que señalar, a pesar del tiempo transcurrido, el informe realizado en la primera reunión del Comité de Educación de la OCDE que tuvo lugar en París el 19 y 20 de octubre de 1978, y cuyos debates estuvieron centrados en dos temas fundamentales:

- a) Las políticas de educación en el contexto de las tendencias económicas y sociales.
- b) Las relaciones entre la educación y la vida activa; la contribución de la educación para la vida activa y la transición hacia el empleo

Entre las conclusiones publicadas de esta reunión del comité de educación de la OCDE (1983) cabe destacar las que hacen referencia a las relaciones entre la educación y la vida activa:

«Desde hace algunos años —al menos en varios países miembros— ha podido registrarse un sensible aumento de las salidas del sistema educativo en dirección al mercado de trabajo; esta evolución es esencialmente atribuible a la evolución demográfica. Las relaciones recíprocas entre educación y empleo resultan al mismo tiempo complejas y malentendidas, lo que torna especialmente difíciles las previsiones y la planificación. Por un lado, la atonía del mercado de trabajo desestima la adquisición del capital humano e implica una disminución “de la tasa de rentabilidad” de la enseñanza. Por otro, numerosos jóvenes tienden a prolongar sus estudios, en especial cuando se sienten desanimados por las perspectivas de empleo.

Teniendo en cuenta que la tasa de paro de los jóvenes parece que seguirá siendo relativamente elevada en los países de la OCDE, al menos hasta 1983, podría suceder, pues, que se anularan mutuamente estas influencias diversas y contradictorias. Pero, además de los desequilibrios cuantitativos previos entre la oferta y la demanda de mano de obra, comienzan a manifestarse desequilibrios cualitativos entre las demandas del mercado y la “producción” de la escuela. Parece desde luego que las ambiciones profesionales de los jóvenes se hallan artificialmente estimuladas por la escuela y van bastante más allá de lo que el mercado de trabajo puede ofrecerles. A la inversa, el

sector del empleo no ha respondido de manera adecuada a la elección del nivel de instrucción de las personas activas. De ahí ha resultado una creciente subutilización de las cualificaciones y de las competencias de la población activa. Por todas estas razones, la mayoría de los países miembros buscan los medios para mejorar el paso de la escuela a la vida activa» (OCDE, p. 142).

Desde esta misma óptica muchos sociólogos y estudiosos de la educación han puesto de manifiesto, en nuestro país y fuera de él, un hecho que agrava todavía más la relación entre la educación y el mercado de trabajo: me refiero a la teoría que afirma la existencia de una relación entre el paro juvenil y la prolongación de la enseñanza obligatoria. Así pues, ello implica que la adecuación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo se hace cada vez más difícil. El libro ya clásico de Rosana Emma y Marco Rostan *Educación y mercado del trabajo* (1973) y los diversos estudios y publicaciones de Alberto Moncada han insistido sobre esta función de guardería del sistema escolar; y la constatación de esta función de guardería no hace más que incidir en el abismo existente entre la educación y el empleo. Por tanto, esta disfunción debe replantear la estructura y el contenido del sistema escolar en todos sus niveles educativos.

Educación y mercado de trabajo

En nuestro país, a través de diversas publicaciones, estudios y estadísticas, se ha puesto de manifiesto la disfunción del sistema educativo en relación al mercado de trabajo, de forma concreta y específica. Así en una reciente publicación del MEC, con la colaboración de la fundación Universidad/Empresa (1985), se constata la inadecuación de la formación profesional del universitario con las exigencias del mercado de trabajo; esta misma inadecuación ha sido puesta, asimismo, de manifiesto por el consejo de Universidades en una serie de documentos sobre la reforma de los estudios universitarios en la perspectiva de diversificar los estudios, aumentar las titulaciones, potenciar las carreras cortas, posibilitar los estudios flexibles e interdisciplinarios, etc. Estas intenciones de reformas de los planes de estudios ponen de manifiesto la inadecuación del sistema universitario en relación a las exigencias y necesidades actuales y futuras del mercado de trabajo.

En la publicación a la que anteriormente aludíamos, del MEC y de la Fundación Universidad/Empresa (1985) en uno de sus capítulos se afirma lo siguiente la respecto de esta cuestión sobre la disparidad entre el sistema universitario y el mercado de trabajo:

«El actual volumen de graduación, en torno a los 50,000 graduados por año, y el previsible aumento que en años venideros se va a producir como consecuencia de la matrícula sigue creciendo, plantea el interrogante de su posible incorporación al mercado. En España, como en la mayoría de los países desarrollados, la posesión de un título universitario ha dejado de ser un pasaporte para un empleo superior. Los actuales estudiantes, los nuevos graduados, los padres de familia, la sociedad en general, tendrá que hacerse a la idea de que, si bien una parte de los titulados continuará accediendo a puestos de nivel profesional, correspondientes a su título, otros podrán encontrarse reducidos a empleos claramente impropios de su titulación. Los títulos universitarios del segundo ciclo se han configurado de un modo cada vez más claro, como depositarios de gratificaciones menos económicas y sociales que intelectuales y profesionales» (MEC y Fundación Universidad/Empresa, p. 59)

Unos datos para reflexionar y para meditar en profundidad; pero evidentemente a esta disparidad cuantitativa hay que añadirle la disparidad cualitativa y profesionalizadora.

Y lo mismo cabe afirmar sobre la Formación Profesional y su inadecuación a las exigencias del mercado de trabajo. El análisis de la realidad de este nivel educativo pone de manifiesto la disfuncionalidad de la PF; esta disfuncionalidad se concreta a través de diferentes elementos y variables:

- a) El desprestigio social de la formación Profesional entre los diferentes estamentos y grupos sociales, profesionales, empresariales y educativos.
- b) El desinterés, el desconocimiento y la falta de utilización de la Formación Profesional por parte de la mayoría de los empresarios españoles.
- c) Unos estudios, ramas, profesiones y contenidos totalmente inadecuados y obsoletos.
- d) La total disfuncionalidad, sobre todo de la FP de primer grado, en relación a las necesidades del mercado de trabajo.
- e) La ausencia de especialidades adecuadas a las nuevas profesiones que las nuevas tecnologías están posibilitando.
- f) La falta de prácticas adecuadas para los diversos estudiantes de la FP
- g) La falta de acuerdos y de convenios de la gran mayoría de los centros de FP con las empresas.

En este sentido realizado por el autor de este capítulo, junto al profesor Jaime Sureda, sobre la formación Profesional en Mallorca (1978) llegamos a la conclusión de que a nivel estructural no existe una adecuación entre la Formación Profesional y el Sistema Productivo de Mallorca. Esta misma conclusión se ha visto ratificada en un estudio reciente, dirigido también por el autor del presente trabajo, sobre la Formación Profesional y el mercado de trabajo en Mallorca ²

Así, pues, los diversos datos, estudios, estadísticas y publicaciones consultadas constatan la inadecuación y la disfuncionalidad del sistema escolar en sus diferentes niveles educativos en relación a las exigencias del mercado de trabajo, tanto a nivel cuantitativo y cualitativo, como a nivel estructural e individual. Y ello exige evidentemente un replanteamiento serio sobre la estructura del sistema educativo en función de sus relaciones con el mercado de trabajo. La necesidad de modificar la formación y la enseñanza profesional en sus diferentes niveles educativos resulta, por tanto, necesaria. Una necesidad más importante si se tiene en cuenta una serie de hechos inaceptables e incuestionables:

- a) Los cambios tecnológicos que existen en nuestra sociedad y que repercuten en el perfil y función de las diversas profesiones.

² El mencionado trabajo realizado bajo mi dirección, por los profesores de la F.P. Esther Melero de Pablo, Francisca Alomar Borrás y Coloma Garí Puigserver, se titula Bases para un análisis de las relaciones entre el sistema productivo y la Formación Profesional. Dicho trabajo se enmarca dentro del plan de Investigación de la Subdirección General de Investigación Educativa del MEC. El trabajo fue terminado durante el mes de junio de 1986 y no está publicado. Se encuentra en manos del MEC.

- b) El surgimiento de nuevas profesiones debido al mencionado cambio tecnológico y económico de la sociedad actual.

Así pues, la modificación progresiva de las funciones de los profesionales actuales en todos los sectores productivos y el surgimiento de nuevas profesiones plantea, dentro de esta perspectiva, un reto significativo: ¿cómo llevar a cabo el reciclaje y la formación permanente de los trabajadores para que se adapten sin problemas importantes, a los cambios existentes en este campo o sean capaces de realizar y de llevar a cabo otro oficio y función profesional? El problema no sólo tiene una perspectiva actual e inmediata, sino también una perspectiva de futuro y mediata.

La formación profesional cara al futuro

Debemos plantearnos, dentro de ese contexto, la definición de los profesionales del futuro, ya que su conocimiento es una condición necesaria para poder prever la preparación que debe darse a los estudiantes de hoy en función de su inserción profesional futura. Además, el conocimiento de las posibles profesiones del futuro resulta fundamental con la perspectiva del poder planificar la enseñanza y la formación profesional de los estudiantes de hoy a nivel del objetivos, de contenidos, de actitudes, etc.

Sin embargo, las dificultades para predecir el futuro son muchas y significativas, ya que prever el porvenir no deja de ser en muchas ocasiones un ejercicio de ciencia-ficción. Con todo, lo que es un hecho incontrovertible es que la sociedad del futuro implicará un cambio en los empleos de hoy y una demanda creciente a nuevas especialidades y profesiones, que actualmente no existen. Además, en los estudios realizados al respecto, se indica que las personas habrán de cambiar varias veces de profesión; por tanto, vamos a asistir a una movilidad profesional, funcional y geográfica constante, con todos los problemas de todo tipo que este hecho va a suponer.

Tal como dice Gabriel Ferraté Pascual, vicepresidente de la Comisión Interdepartamental de Investigación y de Innovación Tecnológica (CIRIO) de la Generalitat de Cataluña, en una interesante introducción a propósito de estos nuevos fenómenos en el libro, sugerente y sugestivo, *Las nuevas profesiones* (Amparo, 1985):

«El efecto combinado de los fenómenos indicados está produciendo —y lo hará cada vez con más intensidad— la aparición de un abanico de nuevas profesiones— muchas de las cuales no pueden ser todavía imaginadas— que tendrá, sin lugar a dudas, un efecto muy importante en la nueva estructuración del mundo del trabajo.

Gran cantidad de los profesionales que van apareciendo tienen en común características similares, a pesar de pertenecer a campos o actividades muy diversas. Factores como la interdisciplinariedad de los conocimientos requeridos para desarrollarlas y la caducidad de estas profesiones, derivadas a la rápida evolución y obsolescencia precoz de las nuevas tecnologías, hacen que, en todas ellas, el propio concepto de profesión, entendido en el sentido tradicional, sea cuestionable. Tradicionalmente, cada persona se ha preparado y ha adquirido conocimiento y habilidades para desarrollar con eficacia, a lo largo de su vida “su” trabajo, “su” profesión. Ahora, y cada vez más, tendremos que variar incluso cambiar radicalmente nuestra actitud profesional » (Amparo pp. 7-8).

Humberto Colombo (1985) en el mismo libro ya citado sobre las nuevas profesiones, en su calidad de presidente del Comité Nacional para la investigación y el desarrollo de la Energía Nuclear y de las Energías Alternativas de Italia, en la introducción a la versión original, afirma que el traslado a la realidad italiana de los estudios norteamericanos sobre perspectiva profesional, ha identificado más de 200 nuevos oficios y ha cuantificado en casi tres millones la demanda potencial de trabajadores en función de los nuevos oficios planteados. Y en este contexto añade que en el futuro será normal cambiar de trabajo unas cinco o seis veces a lo largo de la vida laboral de las personas. Por tanto,

«Si las tecnologías son flexibles, está claro que el hombre deberá ser todavía más flexible. Su formación deberá preocuparse, pro tanto, y no quiere ser un eslogan, del aprendizaje al cuadrado, que es aprender a aprender» (Colombo, p. 14).

Así pues, según el estudio de Andrea Amparo (pp. 19-102), los campos de las nuevas profesiones son los siguientes:

- a) La agricultura.
- b) Los bienes culturales.
- c) Las bioprótesis.
- d) Las biotecnologías.
- e) La burótica
- f) La construcción, la rehabilitación y la restauración de edificios.
- g) Los controles no destructivos.
- h) La energía
- i) La informática.
- j) El láser.
- k) El medio ambiente.
- l) Los nuevos materiales
- m) La robótica.
- n) Los servicios de asistencia a los ancianos.
- o) Los sistemas de diagnosis por ordenador.
- p) La telemática.

Son estos campos los que van a generar una demanda específica de nuevas profesiones, en los que el conocimiento sobre la microelectrónica, la informática, la ingeniería genética y otras tecnologías emergentes será fundamental para poder acceder a los diversos oficios dentro del sector terciario o de los servicios.

En este sentido, y a título de ejemplo, es interesante conocer las derivaciones profesionales en el campo de la agricultura:

«Cualquiera que desee ejercer alguna de las profesiones en este campo, deberá tener una formación a nivel universitario en las áreas de la economía, la ingeniería, la química, la biología, la veterinaria y algunas otras.

Los técnicos tendrán, en cambio, una preparación adquirida en institutos profesionales, industriales, electrotécnicos, agrarios y similares.

Los implicados estarán finalmente formados en función de los dispositivos que deberán usar las mismas explotaciones agrícolas» (Amparo, p. 22).

Los expertos y técnicos formados en este campo podían ser a nivel indicativo los siguientes: expertos en mecanización y automatización agraria, expertos en tecnologías agrícolas intermedias, expertos en acuicultura, agrobiólogos, expertos en técnicas nucleares aplicadas a la agricultura, expertos en la conservación y transformación de los productos agrícolas, expertos y técnicos en floricultura, expertos y técnicos en plantas medicinales, etc. Así pues, las posibilidades son inmensas y sugerentes, pero el reto resulta impresionante.

Según un estudio que publica el libro del MEC-Fundación universidad/Empresa, las diez profesiones con futuro en los Estados Unidos son las siguientes:

- « 1. Técnicos para procesos industriales con láser.
3. Especialistas en rehabilitación de viviendas.
4. Técnicos en tratamiento de residuos.
5. Paramédicos.
6. Programadores.
7. Ayudantes para geriatría.
8. Técnicos en aplicación de nuevos materiales.
9. Técnicos en baterías.
10. Especialistas en técnicas holográficas» (MEC y Fundación Universidad/Empresa, p. 94).

Por otra parte, según el proyecto Fast de la Comisión de las Comunidades Europeas los trece nuevos campos profesionales en la CEE para los próximos años serán los siguientes:

- « 1. Automatización De fábricas.
2. Electrónicas de oficinas (burótica).
3. Electrónica de automóviles
4. Sistemas de servicios en dirección de empresas.
5. Bancos de datos.
6. Adiestramiento y re-adiestramiento profesional
7. Servicio de asesoramiento e información a las familias
- 8, Nuevo equipo de vídeo familiar.
9. Nuevos medios para la diversión y la información general.
10. Productos artísticos y culturales.
11. Sistemas de alarma/monitorización de la salud a nivel doméstico.
12. Sistema de alarma y seguridad (robo, fuego, riesgos).
13. Sistema de control para calefacción/aire acondicionado» (MEC y Fundación Universidad/Empresa, pp. 95-96).

Por tanto, es evidente que las transformaciones tecnológicas de nuestra sociedad están produciendo ya u producirán en el futuro una gran demanda de profesionales en estos sectores de desarrollo punta.

Como se ve, la mayoría de los informes al respecto coinciden en los campos de desarrollo futuro a nivel profesional y ocupacional; campos que se concretan en las nuevas tecnologías, los servicios sociales (los servicios en un sentido amplio), el ocio, etc. Dentro de esta perspectiva se insiste, de forma significativa, en un sector de previsible desarrollo en el campo de la educación —y con notable relación con la temática que estamos desarrollando—: el campo de la Educación Permanente de Adultos y del adiestramiento y

readiestramiento profesional. Y hacia estos campos es necesario orientar a los estudiantes de hoy, con la formación adecuada que responda a las exigencias profesionales apuntadas.

Cambio de enfoque de la formación profesional

En función de lo anteriormente expuesto, hay que plantearse la formación que necesitan los estudiantes de hoy y de mañana para poder adaptarse a las necesidades, exigencias y requisitos profesionales del futuro. Y en este sentido, la respuesta resulta clara, manifiesta y explícita:

- Se necesita una formación flexible, polivalente e interdisciplinaria, que huya de los esquemas y contenidos rígidos, cerrados y uniformes;
- Una formación que trabaje más los aspectos metodológicos y actitudes que los aspectos cognoscitivos,
- Una formación que incentive los aspectos organizativos y de gestión, y que posibilite, en definitiva, el autoaprendizaje en todas sus perspectivas y posibilidades.

Tal como se especifica en el mencionado informe del MEC y Fundación Universidad/Empresa, la formación debe ser básica, pero no debe ser determinante para el oficio y la profesión a desempeñar:

«La propia dinámica de los conocimientos y la importancia de los años de ejercicio profesional, hacen que estudios relativamente diferentes puedan resultar igualmente válidos para ciertas tareas. La universidad debe proveer de una metodología para la adquisición de conocimientos y de un rigor intelectual básico, lo que permitirá la óptima recepción posterior de cualquier información que es siempre cambiante y hasta cierto punto aleatoria. La especialización de los estudios, exigida por un mundo cada vez más complejo, no debe encubrir dos peligros, que hay que tener en cuenta: el peligro de los enfoques parciales, desde el punto de vista profesional, y el peligro de adaptación a lo largo de una vida profesional, en una realidad profundamente cambiante. Los especialistas que hoy están más solicitados por la sociedad, pueden ser poco necesarios al cabo de diez o veinte años. Incluso, un presunto especialista en un campo, puede terminar trabajando en otro» (MEC y Fundación Universidad/empresa, p. 89)

Así pues, hay que acostumbrarse a no identificar una carrera o titulación con una profesión específica y determinada; los títulos, en cualquier nivel educativo, son un punto de partida, un marco de referencia. Si en el futuro lo normal y lo habitual será cambiar de trabajo varias veces a lo largo de la vida laboral, es evidente que la formación de los estudiantes del hoy y del mañana debe posibilitar y tener en cuenta este hecho.

Gabriel Ferraté, dentro de esta misma óptica planteada, en el libro citado de *Las nuevas profesiones* (Amparo, 1985), afirma al respecto lo siguiente:

«Para ejercer las nuevas profesiones hace falta una preparación adecuada. Por una parte, para tener en cuenta la exigencia de formación de base amplia e interdisciplinaria, necesaria por el hecho de la interdependencia y complejidad de los problemas y de las soluciones que la nueva tecnología y la nueva sociedad comportan y, por otra parte, para prever la permanente readaptación a nuevo trabajo o a cambios radicales en los que se ejercen. En este contexto es más importante “la formación” del individuo y su preparación para adquirir

futuros nuevos conocimientos y habilidades, que el “entrenamiento” para una tarea determinada. En todo caso, el entrenamiento deberá ser para poder aprender» (Amparo, p. 8).

Por otra parte, los ministros de Educación de la OCDE en la reunión celebrada en 1978 consideraban necesario el establecimiento de una lista mínima común de competencias necesarias para la vida activa del joven. Dentro de esta lista de capacidades y de aptitudes, cabe destacar la que se refiere a la capacidad de trabajar en equipo, de participar en la vida social, a la capacidad de aprender y seguir aprendiendo y a la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad. Y es evidente que la incertidumbre y la complejidad son las características de nuestra cambiante sociedad.

En definitiva, se trata de posibilitar lo que J. W. Botkin, M. Elmandjra y M. Malitza en el libro *Aprender, horizonte sin límites* (1982) plantean: la necesidad de llevar a cabo el aprendizaje innovador ante la complejidad de nuestra sociedad y el desfase humano en que nos estamos encontrando de forma progresiva. Un aprendizaje innovador que posibilite la anticipación y la participación, y que plantee la necesidad de hacer operativo este tipo de aprendizaje en todas las perspectivas y en todas las dimensiones; y una de estas dimensiones del aprendizaje innovador —que debe ser global y totalizador—, es la preparación profesional y la educación permanente, y, en definitiva, la anticipación profesional del futuro.

Por tanto, la formación de los estudiantes de hoy y de mañana debe ser globalizante y totalizadora, interdisciplinaria y polivalente, flexible e interrelacionante, metodológica y actitudinal, en la perspectiva de una adaptación activa y progresiva a las exigencias futuras de la sociedad a nivel social, cultural, tecnológico y profesional.

Educación permanente

Pero, además de estas características mencionadas, uno de los requisitos que se derivan del planteamiento realizado sobre esta cuestión, es la educación permanente. Efectivamente la idea de la educación permanente se está configurando como el acontecimiento sociocultural más importante del futuro, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, pues tal como dice Octavi Fullat (1983), sobre esta nueva realidad:

«El nuevo concepto de educación permanente establece un planteamiento muy distinto de la cuestión. Es una alternativa harto diferente, contrapuesta a la anterior. Ni la instrucción ni la educación deben pertenecer a un período limitado de estudios, pero más que se prolonguen éstos, sino que tienen que constituir unas posibilidades ofrecidas a todos los ciudadanos y a lo largo de su vida. (...) además, la enseñanza escolar, en realidad, adolece de un divorcio entre la escuela y la vida; prolongar aquella enseñanza implica dilatar los años de este divorcio. Por otra parte, los incesantes cambios sociales, económicos, técnicos y científicos no se paran cuando alguien abandona el período de escolarización para entrar en la vida productiva, y ocurre así aunque haya seguido estudios universitarios. Al poco tiempo se encuentra desfasado de la cultura de su tiempo» (Fullat, pp. 31-32).

Por tanto, la educación permanente se nos presenta como uno de los retos fundamentales con el que se enfrenta nuestra sociedad.

Tal como pone de manifiesto e. Faure (1973) en su libro-informe a la UNESCO, *Aprender a ser*, la educación del futuro no deberá tener limitaciones de ningún tipo: ni de edad, ni de grupos sociales, ni de espacios, ni de instituciones, ni de contenidos, etc. La sociedad del futuro, y evidentemente la del presente, será una inmensa ciudad educativa en la que todos deberemos ejercer, a lo largo de nuestra vida, de estudiantes Este será el principio básico que regirá nuestra vida.

En el informe Schwartz (1985) —informe elaborado bajo la dirección del catedrático de la Universidad de París y encargado por el entonces Primer Ministro francés Pierre Mauroy—, se hace un interesante análisis sobre la problemática de la inserción social y profesional de los jóvenes en la sociedad de hoy y se plantean las medidas que deberían llevarse a cabo para posibilitar la mencionada inserción profesional; y en este sentido se insiste en la necesidad de enmarcar la acción de inserción de los jóvenes en el marco de una política de educación permanente. Y para dicho informe la política de educación permanente depende de la iniciativa del Estado y de las empresas, pero también de una elección individual, a la cual todo ciudadano tiene el derecho a acceder a lo largo de toda su vida.

El papel de las instituciones formativas

Cabe plantearse, dentro de este contexto de la educación permanente y del reciclaje profesional, las instituciones que deben llevar a cabo esta formación continuada. Así, dentro de esta óptica, debemos tener en cuenta el surgimiento de instituciones educativas de carácter informal, que poseen una presencia cada vez más importantes en la sociedad actual, con funciones diversas y plurales en todos los ámbitos y programas.

Jaime Trilla (1985) clasifica las funciones de la educación informal de la siguiente manera:

- a) Funciones relacionadas con la producción, el mundo del trabajo y la formación profesional.
- b) Funciones relacionadas con la escuela y otras instituciones educativas.
- c) Funciones relacionadas con la extensión cultural y la educación permanente.
- d) Funciones relacionadas con la educación especial, la reinserción social, la salud mental y la adaptación personal.
- e) Funciones relacionadas con aspectos de la vida cotidiana.

Por tanto es evidente, y la realidad lo está demostrando y lo va a demostrar cada vez con más intensidad, que dentro de la educación informal, la función de la formación profesional será uno de los aspectos que tendrá un desarrollo progresivo; y una de las instituciones de carácter informal, que tendrán un protagonismo mayor en la enseñanza profesional y en la educación permanente laboral y ocupacional será la empresa, con la colaboración del Estado y de otros organismos

Efectivamente, E. Faure (1973), en su célebre y citado informe, define dentro de los elementos de estrategia educativa el principio del papel educativo de las empresas, ya que la noción de educación permanente implica que las empresas serán investidas de amplias

funciones educativas; se trata, pues, de romper el abismo existente entre el sistema escolar y la empresa. Así en dicho informe se afirma al respecto lo siguiente:

«La responsabilidad de la formación técnica no debería incumbir únicamente, ni siquiera esencialmente, al sistema escolar, sino estar repartida entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar, estableciéndose a este efecto una cooperación activa entre educadores, dirigentes, técnicos, trabajadores y autoridades.

Para poder responder a sus obligaciones crecientes, la educación necesita el curso de otras instituciones, en especial de los establecimientos llamados a emplear mano de obra formada por aquélla. Los modos de participación y reparto de las tareas difieren considerablemente de unos países a otros, aparte de aquellos en los que la formación viene suministrada principalmente por las empresas, pero en todos tiende a imponerse una estrecha colaboración» (Faure, p.282)

El papel de las empresas productivas en la educación

El posibilitar una mayor colaboración entre las empresas y los centros de educación es, por otra parte, una condición necesaria para llevar a cabo una adecuación más estricta y específica entre el sistema escolar y el mercado de trabajo.

Y sobre este principio existe ya una gran cantidad de experiencias, que ponen de manifiesto que esta idea de potenciar el papel educativo de las empresas está calando entre los dirigentes empresariales y los educadores de los diversos países del mundo: de Rusia al Japón, de Estados Unidos a España son actualmente numerosos los países que están llevando a cabo experiencias de colaboración con empresas para la formación y el reciclaje de los trabajadores. Por tanto, en este sentido, se puede afirmar que se están modificando de forma sustancial las actitudes de los empresarios, de la Administración y de los enseñantes.

El informe Schwartz (1985) afirma, en este sentido, que la empresa tiene una responsabilidad particular en la formación profesional de los jóvenes y que, por tanto, es necesario restituirle sus responsabilidades en la adaptación de los jóvenes al puesto de trabajo y en la formación tecnológica de la mano de obra; y en esta perspectiva constata que el Estado y las empresas deben compartir sus responsabilidades:

«El Estado ha de ofrecer a todos los jóvenes que salen del sistema educativo, la posibilidad de adquirir una cualificación profesional y social.

La empresa ha de asegurar la adaptación al lugar de trabajo y los perfeccionamientos que corresponden a su propio desarrollo.

El Estado, las empresas y los ramos profesionales colaboran a fin de facilitar la inserción de los jóvenes y para adaptar la mano de obra juvenil a la renovación tecnológica» (Schwartz, p. 87).

Por otra parte, y según datos del MEC publicados en la revista *comunidad Escolar* (1986), en los dos últimos años más de 8.000 alumnos han realizado prácticas en los centros de trabajo en diferentes sectores productivos (industrial, administrativo, sanitario, etc.); la realidad de dichas prácticas, además de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, aumenta sus expectativas laborales, ya que posibilita el acceso a un empleo y adapta la formación de los alumnos a las necesidades económicas de las empresas, sobre todo de las pequeñas y de las medianas, las cuales disponen, de esta manera, de ayudas económicas institucionales para la contratación temporal.

Asimismo, el Acuerdo Económico y Social, suscrito en 1984 entre el Gobierno, la UGT, la CEOE y la CEPYME, posibilitaba una mayor relación de la formación profesional con el sistema productivo. Además, con este acuerdo, se intenta que las empresas y los

sindicatos participen en el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la FP; así, en este sentido, se persigue el incremento de colaboración en la programación de los nuevos planes de estudio, en el desarrollo de las diversas enseñanzas, en la definición de nuevos perfiles profesionales, en la realización de prácticas de enseñanza profesional, etc.

Finalmente, dentro de este mismo contexto, el MEC firmó durante el año 1986 un convenio con la INI para que unos cinco mil alumnos de FP cumplan un período de la formación profesional en la diversas empresas que el *holding* estatal tiene dentro de la geografía española.

Además, en España, desde la Fundación Universidad/Empresas se está posibilitando el aumento de las relaciones entre las universidades españolas y las diversas empresas a través de acuerdos y convenios de colaboración; este tipo de contratos de colaboración da lugar a la formación permanente y al reciclaje de los títulos, sobre todo, en los campos de la electrónica, la informática y las telecomunicaciones. En este sentido, son las Escuelas Técnicas Superiores y de grado medio las que más han impulsado esta colaboración, pero el camino está abierto a todo tipo de centros

Por otra parte, la Fundación Universidad/Empresa creó a partir de 1976 los Centros de orientación e Información de Empleos (COIE) que tiene por misión el servir de intermediarios entre la Universidad y la Empresa en materia de empleo, puestos de trabajo y ayuda a los estudiantes. Estos centros, que actualmente existen en diversas universidades españolas (Madrid, Andalucía, Asturias, Galicia, Murcia, etc.) están vinculados al Instituto Nacional de empleo.

Todas esas experiencias tienen un futuro importante y significativo, y se puede afirmar que la colaboración empresa/sistema educativo en sus diferentes niveles irá en aumento, no sólo desde la perspectiva de la formación profesional de los titulados —que es el campo donde ha habido más acuerdos—, sino también desde la perspectiva del reciclaje y de la formación permanente.

Por otra parte, los países de la CEE, a pesar de la ausencia de una política educativa común, están avanzando en la adaptación de la enseñanza a las necesidades de la economía y de las empresas, potenciando los períodos de formación alternante escuela/empresas, una vez terminada la escolaridad obligatoria, y multiplicando los acuerdos entre los organismos educativos y las empresas de los diferentes sectores productivos. Además, esta adaptación mutua entre enseñanza y empresa es más necesaria en función a la crisis económica existente.

En esta perspectiva resulta sumamente significativo el sistema alemán de Formación Profesional de carácter dual; este sistema dual posibilita, una vez terminada la escolaridad obligatoria, la realización por parte de alumno del aprendizaje en una empresa y de una formación teórica en un centro especializado. Por otra parte, las empresas privadas, a través de ayudas estatales, se responsabilizan de la formación profesional del estudiante. Además, en este contexto, es un hecho evidente que la mayoría de los alumnos se sienten más satisfechos en sus funciones y en formación, al haber accedido a la realización de prácticas específicas en una empresa determinada. Así pues, se trata de potenciar la realización de la formación teórica en un centro especializado de enseñanza y de la formación práctica en una empresa con la que el estudiante, plenamente autorresponsabilizado, ha llegado a un acuerdo de formación específica.

Por tanto, en la mayoría de países, de ámbito geográficos, políticos y económicos diferentes, se está avanzando con mucha rapidez en la potenciación del papel educativo de las empresas. En un informe de la OCDE (1984) titulado *el futuro de la enseñanza y la formación profesional* se insiste sobre todo aspecto y otras cuestiones en situaciones y niveles.

En una encuesta realizada entre los empresarios de Baleares³, éstos consideran que el lugar más adecuado para que los trabajadores reciban una mejor preparación profesional son las escuelas de la FP en colaboración con las empresas. Por tanto, el planteamiento mayoritario de los empresarios baleares incide sobre este sistema mixto de formación entre centro de FP y centro de trabajo.

Sin embargo, en esta misma encuesta, hay que constatar que la mayoría de los empresarios consultados apenas mantienen una relación concreta con los centros de PF; así resulta un hecho significativo que sólo un 20% de las empresas hayan mantenido o mantengan relaciones con las escuelas de FP, frente a un 80% que, por diversas razones, no ha mantenido relación alguna. Además, hay que reseñar que son las empresas de mayor tamaño las que, dentro de una política de personal muy determinada, mantienen una mayor relación con los diversos centros de FP. Así, pues, el tamaño de la empresa es un elemento condicionante de primer orden en la perspectiva de aproximar las necesidades y las demandas del sistema productivo con las posibilidades del sistema escolar en sus niveles más profesionalizados.

Otro aspecto importante y significativo de la citada encuesta, se refiere a la organización de cursos de reciclaje para los trabajadores de la empresa; así, en este contexto de la formación de los trabajadores, las empresas consultadas, en su gran mayoría, responden negativamente a la pregunta sobre si organizan cursos de reciclaje profesional. Sin embargo, y a pesar de esta respuesta, hay que señalar que las empresas de mayor tamaño organizan cursos de reciclaje profesional para sus trabajadores.

Por tanto en esta perspectiva de valores más la formación profesional de los trabajadores y de posibilitar la concepción educativa y formativa —y no sólo productiva— de las empresas, se debe trabajar con intensidad cambiando la actitud de sectores de la Administración de los mismos empresarios.

Aun cuando la realidad actual está todavía lejos de considerar a la empresa como una institución educativa en la perspectiva de la formación y de la enseñanza profesional, resulta cada vez más un hecho claro que la empresa tendrá en el futuro un papel educativo de primera magnitud en la educación permanente de los trabajadores.

Efectivamente, dentro del proceso de desformalización de la educación será una realidad cada vez más consistente. Este reconocimiento implicará, sin embargo, una serie de condiciones:

- a) En primer lugar el cambio de mentalidad de los empresarios, de la Administración de los propios enseñantes y de la misma sociedad, en relación a esta temática.
- b) En segundo lugar, una organización de la empresa democrática, en la que puedan participar, dentro de un esquema de cogestión, los trabajadores y los sindicatos en la toma de decisiones.

³ Esta encuesta forma parte del trabajo ya citado y dirigido por el autor del presente artículo sobre las relaciones entre el sistema productivo y la formación profesional en Mallorca.

- c) En tercer lugar, la existencia de unos acuerdos de colaboración con la Administración que supongan una planificación seria de esta tarea en todos los órdenes y aspectos.
- d) Y en cuarto lugar, la existencia de unos profesionales, ya sea de la misma empresa, ya sea de gabinetes privados o de la misma Administración, que organicen y lleven a cabo esta función educativa de forma operativa, técnica y profesional.

La formación a través de las empresas

Esta concepción de la empresa como institución educativa implicará asimismo, que en la selección profesional deba valorarse más las siguientes cualidades:

- a) Capacidad de adaptación
- b) Capacidad de aplicar conocimientos.
- c) Capacidad de ser formado en un puesto de trabajo.
- d) Confianza de sí mismo y autoestima adecuada.
- e) Capacidad de trabajo en equipo.
- f) Capacidad de aprendizaje.

Y en este contexto resulta un hecho evidente que la clase empresarial debe ensanchar sus actitudes al respecto de este hecho apuntado anteriormente; en la encuesta mencionada la mayoría de los empresarios valoraban como cualidad más importante para la selección de sus trabajadores el conocimiento de los deberes y obligaciones y el conocimiento específico del trabajo. Por tanto, el hecho de considerar la flexibilidad y la polivalencia como una cualidad importante, debe ser tenido en cuenta por los empresarios y la Administración en el momento de seleccionar a sus trabajadores.

¿Quién debe llevar a cabo estos recursos de reciclaje y de formación permanente? A pesar de que las grandes empresas y la Administración puedan realizar ellas mismas estos cursos, es un hecho obvio que en este tema se impone una colaboración estricta entre la Administración, a través de organismos específicos, y la empresa privada. Con todo, esta formación permanente puede ser llevada a cabo por las siguientes instituciones:

1. Por la empresa privada a través de sus organizaciones de selección y de formación; sin embargo, estos gabinetes sólo pueden ser tenidos por las grandes empresas. En función de ello, las organizaciones empresariales, debido a su magnitud, pueden tener para las empresas afiliadas dichos gabinetes.
2. Por la propia Administración a través de organismos específicos; la acción de estos organismos se llevaría a cabo en las siguientes direcciones:
 - a) La realización de cursos de formación para los propios trabajadores de la Administración en sus diferentes niveles.
 - b) La realización de cursos de formación para diversos colectivos: jóvenes en busca del primer empleo, personas en paro, mujeres sin empleo, sectores en reconversión, etc.; estos cursos se realizarían en función de la demanda de trabajo existente y de acuerdo con las empresas demandantes de este tipo de trabajos.

- c) La realización de cursos de formación en colaboración con distintas empresas, sobre todo las pequeñas y las medianas; estos cursos se llevarían a cabo con empresas a través de acuerdos puntuales en función de cursos de promoción, de procesos de reconversión industrial y profesional, de creación de nuevas industrias, etc.
3. Por gabinetes privados de orientación, selección y formación profesional; dichos gabinetes podrían llevar a cabo sus cursos a través de convenios secretos con empresas en función de las demandas específicas.

Con todo, sea cual sea el sistema elegido para llevar a cabo dichos cursos, es evidente que en todas las situaciones, la formación deberá tener, además de un componente teórico, un componente práctico; y en este sentido el papel educativo de la empresa será fundamental en función del objetivo de conseguir un resultado eficaz.

La existencia de experiencias para este tipo de formación profesional permanente son numerosas en diversos países, sobre todo en los más desarrollados económicamente. En España existen experiencias no sólo en empresas privadas, sino también en la misma Administración desde hace varios años.

Así los cursos de PPO del Ministerio de Trabajo han tenido, en esta perspectiva, una importancia trascendental; el mismo Alberto Moncada (1977) dice al respecto del PPO lo siguiente:

«El SAE-PO o Servicio de Acción formativa Programa de formación profesional obrera está siendo una acción gubernamental relacionada con la formación profesional que tiene heterogéneas razones, aunque la más importante ha sido la de enmendar la escasa capacidad del español adulto cuando la economía se tornó básicamente industrial, urbana y de servicios. (...) EL PPO está cumpliendo, por una parte, las funciones del sistema escolar respecto a aquellas personas en su día éste marginó de su seno. Por otra, transforma operarios sin cualificación o cualificaciones sin apenas aprovechamiento. Finalmente, es un modo de proporcionar una ocupación a los desempleados que al menos, mientras no encuentran empleo, se preparan mejor para encontrarla» (Moncada, pp. 43-44).

En la actualidad, hay que destacar el Servicio de Extensión Agraria, organismo dependiente del Ministerio de Agricultura, que ofrece cursos para los agricultores, intentando mejorar la capacidad técnica de los mismos, así como aumentar la productividad agraria; además también realiza y lleva a cabo trabajos de animación cultural para los jóvenes de medios rurales. En este mismo contexto el INEM, organismo autónomo del Ministerio de Trabajo, promueve cursos de formación profesional y ocupacional. Estos cursos son proporcionados a trabajadores parados, a trabajadores en proceso de reconversión, y a la población activa en general. Estos cursos se llevan a cabo de acuerdo con las necesidades del mundo del trabajo y se realizan en colaboración con empresas privadas, con las que han llegado a acuerdos concretos y específicos.

Asimismo existen, dentro de la propia Administración —Central Autónoma o Local— diversos organismos que desde ópticas distintas llevan a cabo cursos de formación profesional permanente. Además, a todo ello, hay que añadirle los cursos de reciclaje que llevan a cabo diversas instituciones como la universidad, los bancos y cajas de ahorros, las grandes empresas, los profesores y los enseñantes en general, etc.

Por tanto, también en este campo las posibilidades son inmensas desde todas las perspectivas; los cambios tecnológicos y económicos de una sociedad que avanza

rápidamente hacia el siglo XXI suponen la necesidad de llevar a cabo estos procesos de educación permanente desde todos los sectores productivos, industriales y de servicios.

Los agentes de la formación profesional permanente

Finalmente Debemos plantearnos cuáles han de ser los profesionales que deben llevar a cabo esta educación y formación profesional permanente. Y en esta perspectiva, a pesar —tal como ya hemos dicho— de que no debemos identificar estrictamente una carrera universitaria con una profesión determinada, es necesario plantear y definir el perfil profesional de las personas que deben trabajar en este campo de la enseñanza y de la formación profesional permanente.

De hecho, en nuestro país existen dos titulaciones que de alguna manera tienen una relación con este campo. Por una parte, hay que señalar la especialidad de Psicología Industrial y, por otra parte, la especialidad de Orientación Escolar y Profesional dentro de la licenciatura en Pedagogía. Sin embargo, en relación a estas dos titulaciones hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) En primera lugar, hay que constatar la formación parcial y sectorial de ambos titulados, ya que, en este sentido, es necesario tener una visión global y totalizadora de lo que significa el proceso de orientación, de formación, de selección y de reciclaje profesional permanente.
- b) En segundo lugar, hay que constatar la falta de conciencia, por parte de los empresarios, de la Administración y de la sociedad, de parte de este tipo de profesionales. Así hay que tener en cuenta la falta de orientadores o consejeros profesionales en los centros escolares, tanto a nivel de la EGB como a nivel de la Enseñanza Media y de la Universidad. En este contexto, los ministros de la OCDE (1983) plantearon los núcleos para reforzar el papel de la educación que prepare para la vida activa y la orientación profesional; así para ellos deberán examinar si no es necesario asegurarse de:

- «— Que existe un número suficiente de consejeros en la materia dentro de cada establecimiento de enseñanza;
- que juntos cursos regulares de perfeccionamiento permiten frecuentemente a los consejeros en orientación alcanzar un elevado nivel de cualificación y actualizar continuamente su información acerca de las tendencias del mercado de trabajo;
- que se establezca un sistema formal para garantizar una cooperación entre los consejeros en orientación, los responsables de la colocación y los representantes de patronos y de sindicatos» (OCDE, p. 43).

Por otra parte, también resulta un hecho comprobado que la mayoría de empresas no realizan la selección profesional a través de gabinetes profesionales especializados; con todo en este campo, y a tenor de los datos recogidos, se puede notar un proceso progresivo de profesionalización en este tipo de decisiones, huyendo del amiguismo e intentando que el reclutamiento de trabajadores, sobre todo, los de mayor responsabilidad, se realice teniendo en cuenta sus capacidades. Además, también hay que reseñar que son pocas las empresas que organizan de forma institucional cursos de promoción y de reciclaje profesional para sus trabajadores.

Por tanto, éste es un campo que necesita de una profesionalización y de una intervención social, psicológica y pedagógica, teniendo en cuenta la multitud de

posibilidades planteadas en esta perspectiva de la orientación, la selección y el reciclaje profesional. Por tanto, la necesidad de llevar a cabo, por una parte, una acción social y, por otra parte, un replanteamiento del perfil de los profesionales que deben intervenir en este campo es evidente.

Se trata, pues, de replantear la formación de estos profesionales que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, que contemple las distintas fases del proceso de proceso de profesionalización, es decir:
 - a) La orientación y la información vocacional y profesional.
 - b) La enseñanza y la formación profesional en un sentido amplio.
 - c) La selección profesional
 - d) El reciclaje y la educación profesional permanente.
2. En segundo lugar, que contemple los cambios tecnológicos y profesionales que están presidiendo la segunda mitad del siglo XX y que presidirán en el siglo XX.
3. Y en tercer lugar la flexibilización de los estudios universitarios actuales en este campo de la orientación profesional y de la Psicología Industrial, y la creación de nuevos estudios y titulaciones que tengan un carácter interdisciplinario.

¿Cuál debe ser la formación de estos titulados? Aunque la intención de este capítulo no es el de plantear ningún nuevo plan de estudios, el objetivo de estas líneas es el de reflexionar sobre esta cuestión para poder avanzar en e diseño de nuevos perfiles profesionales?

La formación de estos nuevos profesionales debe apoyarse sobre cuatro puntales significativos: la Sociología, la Economía, la psicología y la Pedagogía. Se trata de diseñar el perfil profesional de un psicopedago profesional e industrial. Los conocimientos sobre los que debe apoyarse su formación podrían ser, a título de ejemplo los siguientes:

- conocimientos sobre la evolución del mercado de trabajo,
- conocimientos de Sociología Económica e Industrial;
- conocimientos sobre la evolución de las profesiones y surgimiento de nuevas profesiones,
- conocimientos sobre organización y dirección de empresas;
- conocimientos sobre las técnicas de diagnóstico de la personalidad, de las aptitudes mentales e intelectuales, de los intereses profesionales, etc.;
- conocimientos de psicología Evolutiva;
- conocimiento de las técnicas de orientación, de entrevista, de dinámica de grupos, de *counseling*, etc.;
- conocimiento de las técnicas de programación didáctica, de supervisión y tutoría;
- conocimientos de Tecnología Didáctica (uso de los medios audiovisuales, de la enseñanza programada, de la enseñanza asistida por ordenador, etc.);
- conocimiento de Organización Escolar y técnicas de gestión;
- conocimientos sobre los sistemas escolares de los diversos países, etc.

Se trata, pues, de plantear y de perfilar una formación polivalente, flexible y totalizadora que intervenga social, educativa e individualmente en el proceso de orientación e información vocacional y profesional, en el diseño de programas de formación y

enseñanza profesional a todos los niveles educativos, en la selección de personal y en la planificación de cursos de reciclaje profesional. Las características evolutivas de la sociedad, de la economía, de la tecnología y de la enseñanza impulsan el surgimiento y la demanda de este nuevo profesional. La Universidad española actual, que ha entrado en un proceso importante de cambios en sus estructuras y planes de estudio, debe ser capaz de responder a este nuevo reto, huyendo de corporativismos y de intereses de grupo.

Y en este nuevo contexto profesional, el papel pedagógico de las empresas —que no son puramente centros de producción, sino también de formación— debe ser impulsado desde todas las instituciones —empresas, Administración, sindicatos, etc.—; las experiencias que existen en la actualidad en nuestro país y en los países más desarrollados del mundo así lo exige.

Referencias bibliográficas

AMPARO, A. (1985): *Las nuevas profesiones*. Generalitat de Catalunya, Barcelona.

BOTKIN, J. W.; ELMANDRA, M. y MALITZA, M. (1982): *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana. Madrid, col. «Aula XXI»

CIPOLLA, C. (1970): *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona.

COLOMBO, U. (1985), en AMPARO, A.: *Las nuevas profesiones*. Generalitat de Catalunya, p. 14.

COMUNIDAD ESCOLAR (1986), 105, 15-22 de junio, Madrid, pp. 16-17

COOMBS, Ph. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Península, Barcelona. —(1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Santillana, Madrid, col. «Aula XXI».

EMMA, R. y ROSTÁN M. (1973) *Educación y mercado de trabajo*. Nova Terra, Barcelona, col. «Trabajo y Sociedad».

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*. Alianza, Madrid, col. «alianza Universidad»

FULLAT, O. (1983): *La educación permanente*. Salvar Barcelona, col. «Libros G:T:»

MEC (1985): *Estudiante Universitario. Orientación, información, futuro*. MEC y Fundación Universidad/Empresa, Madrid.

MONCADA, A. (1977): *Educación y empleo*. Fontanella, Barcelona.

OCDE (1983): *La educación y el problema del desempleo*. Narcea, Madrid, col. «Educación hoy».

— (1984): *El futuro de la enseñanza y la formación profesional*. Ministerio de Trabajo y Seguridad social, Madrid, col. «Informes OCDE».

SCHWARTZ, B. (1985): *La inserció social i profesional dels joves*. Diputació de Barcelona, col. «Materials de joventut»

SUREDA, J. (1978): *Educació i desigualdad. La Formació Profesional a Mallorca*. ICE, Palma de Mallorca.

TRILLA, J. (1985): *La educación informal*. Promociones publicaciones Universitarias, Barcelona.

Bibliográfica básica

AGENTE, A. (1970): *Planificación de la empresa*. Oikos Tau, Barcelona.

BLUM, M. y TAYLOR, J.C. (1973): *Psicología Industrial*, Trillas, México

DUNNETTE, M. (1976): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Rand Mc Nally, Chicago.

MAIER, N. R. F. (1973): *Psicología Industrial*. Rialp, Madrid.

MEIGNANT, A. (1972): *L'Intervention Sociopédagogique dans les Organisations Industrielles*. Mouton, París.

MUCCHIELLI, R. (1975): *L'Etude des Postes de Travail*. Entreprise Moderne, París.

OCDE (1983): *La Educación y el problema del desempleo*. Narcea, Madrid.

OIT (1973): *Introducción al estudio del trabajo*. Ginebra.

PEIRÓ, J. M. (1982): *Psicología de las organizaciones*. UNED, Madrid.

ROE, A. (1976): *Psicología de las profesiones*. Marova, Madrid.

SCHWARTZ, B. (1986): *Hacia otra escuela*. Narcea, Madrid, 2ª. ed.

6/ ÁREA DE LA DIVULGACIÓN Y DIFUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

PRENSA Y EDUCACIÓN: UN MODELO DE INTERVENCIÓN SOCIAL INNOVADOR

Bartolomé ROTGER AMENGUAL

Los medios de comunicación social y la «educación informal»

Hoy más que nunca la escuela se abre al mundo exterior. Con todas las consecuencias.

Tal vez fatigada por el largo camino recorrido, vituperada por un presunto fracaso escolar que, sin embargo, nadie ha sabido definir del todo (Carabaña, 1979), y se necesita de una profunda renovación interna que le permita salir por fin de su propio laberinto, la escuela busca nuevamente su verdadera razón de ser.

Es muy probable que esta búsqueda deba producirse más en el contexto que en su propia estructura. Efectivamente, ya no es suficiente investigar nuevas estrategias y planteamientos didácticos, ni siquiera ensayar modelos organizativos y de gestión poco manejados en el ámbito educativo. Hoy la dirección es otra: el contexto social. Es preciso conocer lo que está ocurriendo en la sociedad y en ese soporte biofísico que denominamos medio ambiente. Las tendencias y desplazamientos sociales están incidiendo constantemente en el medio educativo. De alguna manera, podríamos decir que la vida social ha escapado al control secular de sus propias instituciones y se expande, incontenible, en todos los ámbitos y direcciones. La escuela, en este sentido, se siente agobiada, confusa y hasta agredida. Los estudiosos de la pedagogía han fracasado en su empeño de poner coto científico a esa constatada expansión. De lo que se trata es de encarar la realidad, no de enmascararla.

Hay que insistir, por tanto, en que ya no puede ser válida una simple reflexión endógena. Hay que salir al encuentro del suceso y aceptar las hostilidades. La intervención social es un hecho. Tal vez nunca sepamos del todo cómo se ha producido. Desconocemos si la apertura de la escuela ha excitado la Intervención social o si, al contrario, la onda expansiva de una sociedad en crisis y absolutamente hiperactiva ha penetrado los flancos institucionales del sistema educativo. En todo caso, y sea cual fuere el sentido y la génesis del fenómeno, es preciso constatar tal realidad y empezar a considerarla a la luz de la ciencia.

Como siempre, la realidad desborda la norma. No sabemos muy bien lo que supondrá para la escuela de mañana mismo la nueva estructura participativa que se deriva del actual contexto jurídico-administrativo. No estamos del todo seguros de cómo los sistemas de incidencia social conformarán los próximos modelos educativos, ni siquiera si esto, al fin, será una realidad. Tampoco conocemos con rigor el resultado del conflicto abierto entre el *currículum* vivo e innovador y el *currículum* manipulado desde el *status* institucional, siempre estable y finalmente rígido (a pesar de las constantes confesiones y reafirmaciones de apertura y autonomía).

No disponemos aún de suficientes indicadores para iniciar un rudimentario análisis de tendencias. La fuerza desmesurada del impacto social en la escuela es incuestionable, pero no sabemos el papel desactivador que puede jugar la actitud estabilizadora de las grandes instituciones, históricamente consolidadas.

Por todo ello, tal vez debamos conformarnos por ahora con hacer la necesaria constatación del hecho y pasar a la mera descripción de los modelos de intervención que vayamos detectando.

La actitud es clara: miramos hacia fuera, porque la introspección por sí misma ya no es totalmente válida. Y en esa mirada extrospectiva, nos encontramos con un conjunto, informe e inestable, de fenómenos e incidencias, que se resiste al análisis y a la clasificación.

Los medios de comunicación social constituyen, sin duda, uno de estos modelos de intervención. El cine, la radio, la televisión, la prensa... son poderosos instrumentos de Intervención Social cuya influencia en la escuela y en el niño no está suficientemente valorada.

¿Qué se entiende por medios de comunicación?

Raymond Williams (1971, p. 15), define la *comunicación*, como «el proceso de transmisión y recepción» y entiende como medios de comunicación «las instituciones y formas en que se transmiten y se reciben las ideas, las informaciones y las actitudes». El proceso siempre es dual: no sólo nos referimos a los medios como tales — en su estructura y funcionamiento— sino también a las formas que utilizan en la transmisión de los mensajes que, actualmente, experimentan avances inusitados (satélite de comunicaciones, utilización de ondas de hiperfrecuencia o de fibras ópticas, tecnologías informáticas, etc); no sólo atendemos a la emisión sino también a la recepción, bien entendido que la sola transmisión y recepción física de mensajes no constituye por sí misma la comunicación, ya que «un signo recibido tiene su potencial de respuestas implícitas y supone una selección» (Cardona y Barajarte, p. 29); por último, los mensajes no sólo se refieren a informaciones de ideas, sino que incluso conforman actitudes.

La comunicación tiene, sin duda, una connotación personal y social que trasciende la mera transmisión de mensajes. La *comunicación* es, en definitiva, «un acto social mediante el cual se efectúa un intercambio de información o se imparte ésta» (Cardona y Barajarte, p. 29).

En nuestra generación, el poder e influencia de los medios de comunicación ha crecido de una forma espectacular. El hombre, permanentemente obsesionado por el temor de la soledad, ha sentido siempre un profundo deseo de comunicarse, con la pretensión, además, de universalizar esa comunicación. Los impresionantes avances tecnológicos habidos en los últimos años han permitido realizar ese antiguo deseo: la telecomunicación y la informática permiten una difusión inmediata de los mensajes hasta los más recónditos lugares del planeta. Y sin embargo, no deja de ser patético constatar cómo a una mayor y rotunda generalización de la información ha correspondido una más profunda soledad personal, al cegarse muchas vías de intercomunicación humana.

Sea como fuere, la influencia de los medios de comunicación de masas se hace cada vez más patente, en extensión y en intensidad: conforman los gustos y los estilos, consolidan o deshacen valores y actitudes, condicionan comportamientos, manipulan la

información e intervienen en el proceso de construcción de ideas. Todo ello hace que el hombre de hoy tenga que vivir en un mundo muy diferente al de antaño, donde la tecnología de la información prevalece y se constituye en protagonista de la vida cultural y económica. Ese hombre seguramente necesitará de una educación diferente, adaptada al nuevo sistema social. Se trata de *un nuevo modelo educativo* para un hombre diferente. Mucho tendrá que cambiar la escuela si, en verdad, quiere hacer frente a este reto. La *formación del hombre de hoy* exige nuevos medios y nuevos objetivos.

Por poner sólo un ejemplo: la tradicional enseñanza basada en el lenguaje oral y escrito va a experimentar una espectacular transformación no sólo en la metodología¹ sino también en el *contenido*: cultivo de los lenguajes naturales y artificiales, de la información y la comunicación, de la informática y de la imaginación. }

Por otra parte, quedan ya muy lejos los tiempos en que los únicos aprendizajes prácticamente se realizaban en la escuela y, dentro de ella, en los clásicos libros de texto.

Ann W. Ely (1985, p. 58), cuenta cómo, siguiendo un estudio de la UNESCO realizado en 1975, la actual generación adulta adquirió el 75% de la información en la escuela, en un período comprendido entre los 6 y 18 años. Los avances tecnológicos y la creciente difusión de los medios de comunicación —especialmente la televisión— han venido a trastocar absolutamente la anterior situación, de modo que hoy sólo un 25% de esta información se adquiere en la escuela.

De otro lado, los libros de texto ya no son la exclusiva fuente de estudio y aprendizaje: hoy los niños aprenden de sus propios compañeros de clase, de la calle, de la televisión, de los periódicos, de las cosas y de los hechos que se producen en su entorno, en definitiva, de todo lo que constituye nuestro *mundo en acción*.

En este contexto, *la prensa escrita* ocupa un lugar importante. Aprender a leer los lenguajes y sublenguajes periodísticos, conocer las fuentes de información que maneja la prensa, analizar todo el proceso de construcción de la noticia... saber leer objetivamente y con una actitud crítica la prensa escrita no es sólo útil, es imprescindible. Tanto que el mismo Fiedeldij (1985, p. 11) afirma rotundamente que «el individuo no puede formar parte de la sociedad sin hacer uso de los medios de comunicación». *Sin esa actitud crítica que debe informar la lectura objetiva de la prensa, sin un ejercicio permanente de la libertad de expresión y el respeto a la opinión de los demás, sin una información puntual y fidedigna de lo que está ocurriendo en el mundo, nuestra convivencia peligra y nuestro sistema social basado en la democracia puede romperse.*

¹ DAHLSTRÖM, L. (1985): «La prensa: un camino a la milla del conocimiento», en *Prensa i Educció*, 1, Barcelona, octubre, p. 37: «Es muy importante el papel que puede desempeñar la prensa como auxiliar didáctico. Concretamente, en la lectura. Así ocurre con el método L.E.A. (Aproximación a la Experiencia del Lenguaje) que, para el desarrollo del vocabulario y de la comprensión lectora, parte de la experiencia e intereses del propio niño. Se habla de temas que interesan al niño, redactando luego un texto que se escribirá, leerá, estudiará... Las noticias de actualidad, por el hecho de verse reflejadas en la prensa diaria, pueden formar parte de este proceso. Las fotografías pueden ser el punto de partida para conversar o para abrir la información. Los artículos, al principio breves y sencillos y luego más complejos, pueden ser útiles para el estímulo, la práctica de la lectura y el desarrollo del lenguaje». Dice, en definitiva, el aludido Leif Dahlström: «Los niños han de comprender que leer y escribir es una forma de comunicarse, de la misma manera que lo es razonar y discutir con otras personas»

Así David Lister (1985, p. 14), jefe de Redacción del Suplemento Educativo de *The times*, recuerda insistentemente la recomendación al consejo Europa en el sentido de continuar promocionando entre los Estados miembros una toma de conciencia de sus responsabilidades para el desarrollo de una educación eficaz de los medios de comunicación como una de las bases de una verdadera ciudadanía democrática en el mundo presente y futuro.

La importancia de los medios de comunicación es, por tanto, manifiesta. No sólo porque inciden diariamente en la vida del niño y en la sociedad en general, sino también porque vienen conformando una nueva cultura y una nueva sociedad, caracterizadas por la tecnología de la comunicación y la publicidad (Rodríguez Diéguez y otros, 1976, p. 85), en las que nuestros alumnos deben acostumbrarse a vivir y a desenvolverse con naturalidad.

Finalmente, debemos constatar la existencia de diferentes medios educativos. El concepto clásico de educación se ha quedado ya pequeño, por lo que, como dice J. M.^a Quintana (1981):

«Es preciso ampliarlo por un lado (temporal) con el concepto de *educación permanente* y, por otro (espacial), con el de *educación informal*» (Quintana, p. 59).

Efectivamente, existe un tipo de educación que actúa de una forma difusa, informal, por ósmosis en cuanto que penetra, de una manera profunda y total, vital y continua, en la misma estructura personal del individuo, afectándole en todas sus dimensiones. Este tipo de *educación informal*, que está en la calle y en el entorno, no sólo llega hasta el individuo sino que interviene también en la educación sistemática que éste recibe tanto en la familia como en la escuela. La institución escolar, por tanto, está sujeta a la plural influencia del medio y del contexto. En este sentido, debe entenderse el planteamiento de Intervención social en la escuela que queremos hacer, especialmente desde la perspectiva de la prensa escrita, como importante y muy singular medio de comunicación social.

La prensa escrita: Su evolución y significado actual

Siguiendo los criterios de Gloria Pérez Serrano (1984, pp. 11-14) y la estructura clasificatoria recogida en *Diccionario Salvat Universal* (Varios, pp. 242-243) que maneja, podríamos señalar *tres etapas* en la evolución histórica de la prensa escrita:

La etapa inicial o la influencia Del poder político

Aunque siempre se ha considerado el *Daily Courant* de Londres el primer diario de la historia —su fecha de aparición se puede situar en 1702—, ya en tiempos de Luis XIII, y más concretamente en 1631, se creó *La Gazette*. Su objetivo principal consistía en transmitir aquella información que interesaba al Estado a efectos de dar una positiva imagen política hacia los ciudadanos. Se trata, sin duda, de un mero instrumento de

propaganda política, al servicio de los intereses del Estado. La información es, por tanto, tendenciosa y se manipula la opinión según las directrices políticas del momento. Puede decirse que el periodismo nació ya maltrecho, condicionado absolutamente por los intereses del Estado.

Estamos, como se observa fácilmente, en una etapa oscura, caracterizada por el dominio político de la monarquía absoluta y la conquista del por parte de la burguesía.

Frente al monopolio que representaba la prensa del Estado, muy pronto surge un movimiento político y religioso que también desea servirse de la prensa. Las informaciones sesgadas y manipuladas siguen prodigándose. Se trata de una prensa doctrinaria que, en este momento histórico, sirve de vehículo de transmisión del ideario de la burguesía y de la Reforma Protestante.

Aunque la monarquía francesa permitió la aparición de periódicos culturales, siempre y cuando no se opusieran al poder constituido, la verdadera libertad de expresión no se conoció hasta bien entrado el siglo XVIII y a partir de dos grandes acontecimientos históricos en defensa de las libertades. La Revolución Francesa, y la Independencia Norteamericana.

La etapa tecnológica y popular

Transcurre durante todo el siglo XIX y está caracterizada por:

1. Un cierto desarrollo tecnológico que permite un gran avance en la calidad de los periódicos y en sus tiradas.
2. La aparición de la prensa popular que hizo posible una verdadera expansión de la prensa escrita, especialmente en Inglaterra y en USA. (Resulta significativo comprobar que, a fines del siglo XIX, el *Daily Mail* alcanzaba ya una tirada de un millón de ejemplares).
3. La aparición del diseño gráfico como un importante complemento del texto escrito. Las ilustraciones, a veces muy excitantes, constituían un aliciente importante para la clave popular, a la para que facilitaban una lectura más visual de la noticia.

La etapa actual

Se inició a mediados de nuestro siglo con un mayor predominio de la información, sin tanta carga doctrinal y con una neta separación entre la prensa de información y la prensa ideológica de partido.

Hoy en día, la prensa escrita responde a esquemas muy distintos, con unas connotaciones comerciales muy claras y desde posiciones más centradas en la persuasión que en la manipulación doctrinaria. Por otra parte, los grandes avances tecnológicos (la informática, por ejemplo, ha trastocado toda una tradición periodística) y la interrelación de medios de comunicación diversos en unos mismos grupos de presión, nos hacen vislumbrar un futuro con una información cada vez más rica, puntual y objetiva.

Qué es un periódico

Fiedeldij, tomando como referencia el *Webster*, diccionario americano, lo define como:

«Una publicación que se imprime y es distribuida con regularidad, generalmente diaria o semanal, y que contiene noticias, opiniones, anuncios y otras secciones de interés general.»

Tomando como referencia un diccionario español (Varios, 1975), el periódico consistiría en

«Una hoja impresa a bajo precio, difundida a partir de un centro, mediante venta por números o envío postal que materializa la selección de sucesos particulares considerados dignos de interés para el público» (Varios, p. 534).

(Esta definición nos demuestra cómo en apenas diez años la realidad desborda por completo el concepto y «envejece» cualquier definición)

Curiosamente, el término «periódico» se acuña en 1737 y venía a designar «algo que ocurre con determinada frecuencia». Por otra parte la UNESCO lo definió en 1901 como

«aquél periódico que sale por lo menos cuatro veces a la semana, bien que genéricamente se ofrezca durante seis días» (Pérez Serrano, 1984, p. 12).

Independientemente de estas definiciones, si preguntáramos en la calle qué es un periódico, seguro que las respuestas serían diferentes y aun contradictorias. Para unos, es un «perfecto desconocido»: no en vano el índice de lectura sigue siendo bajo, en nuestro país, además de alarmante, es también muy selectivo (sólo leen, y muy poco, unos determinados estamentos sociales). Sin embargo, para ciertas personas es un verdadero amigo: tiene un nombre, me dice lo que debo ponerme de abrigo, a qué hora debo regresar a casa para ver un partido de fútbol, me da información sobre los resultados electorales, me entretiene con sus crucigramas, etc.

Sin embargo, hay que insistir, el periódico se lee poco y mal. Es preciso empezar desde el principio. Dirigir de nuevo nuestra mirada a la escuela a fin de que nuestros alumnos

- descubran,
- exploren, y
- lean el periódico.

Todo ello exige esfuerzo, técnica y planificación.

Precisamente, no hace mucho, en un Seminario dedicado a Prensa y educación (MEC, 1986), después de un concienzudo análisis de la prensa escrita desde la perspectiva del niño, llegábamos a una *triple conclusión*:

- a) La prensa por sí misma ni tiene, ni tiene por qué tener virtualidades didácticas. A un periódico se le debe exigir que sea de calidad como tal periódico pero no transformarlo en un libro pedagógico.
- b) El periódico, en principio, no es fácil de leer para el niño (es difícil de manejar, tiene demasiado texto y la letra es pequeña, pocas ilustraciones, no hay orden ni sistema, el nivel no es adecuado, se utilizan lenguajes poco

conocidos, etc.), por tanto no queda más remedio que realizar un esfuerzo para enseñarle a entender sus lenguajes, el tratamiento de la noticia, las fuentes de información, la estructura de sus secciones, etc. en definitiva, es preciso enseñarle a leer el periódico.

- c) Los programas escolares están ya demasiado «llenos», no caben más cosas. No es posible añadir un nuevo capítulo. *No se trata por tanto de aumentar los contenidos con la lectura de la prensa sino de hacer planteamientos didácticos innovadores e integradores dentro del currículum escolar* que, en todo caso, deseáramos más abierto, más vivo, más en contacto con el entorno

La prensa en la educación: tendencias y realizaciones

Actualmente, en todos los países europeos, Canadá y USA, la prensa como elemento innovador de la enseñanza ha tomado el un papel preponderante. El plan denominado «Newspapers in education» es ya una realidad en países como Suecia, Holanda, Países Bajos, USA, etc. Todos ellos se han dado cuenta de a importante incidencia que tiene la prensa en la escuela y en la educación en general. Por ello, desean aprovechar estos medios de comunicación como vehículos de estimulación y de Intervención Social en la misma escuela.

Así describe David Lister el importante papel del NIE (Newspapers in education): se trata principalmente de un esfuerzo conjunto de los periódicos que colaboran con las escuelas locales para utilizar la prensa como un instrumento educativo. A través de este Programa NIE, los periódicos ofrecen a las escuelas ejemplares a precios reducidos a fin de que los hagan servir en las clases. También subvencionan programas de formación de maestros y ofrecen material de estudio para ayudar a los profesores a utilizar el periódico como una fuente de formación para el alumno. Cada programa es diferente, según las necesidades de la comunidad escolar local. Los periódicos se utilizan como un instrumento educativo en las clases de estudios sociales, de lectura, de lengua, de matemáticas, de ciencias, de economía, etc. Se pueden emplear en cualquier nivel, desde la enseñanza preescolar hasta la Educación de Adultos. En definitiva, el programa NIE puede salir de las aulas y llegar hasta el hogar de los ciudadanos adultos, las prisiones y los hospitales.

Precisamente, se ha demostrado prácticamente que estos programas innovadores basados en la prensa escrita resultan más eficaces en los *currícula* más abiertos y dinámicos, en los ámbitos educativos menos presionados por los niveles formales de conocimientos —resultan muy expresivas las experiencias realizadas en el ámbito agrícola (Cipra y Hermelin, 1985)— y en los sectores menos académicos (Educación de Adultos, Educación Compensatoria, programa de reinserción laboral, etc.).

El retraso en nuestro país respecto a estas enseñanzas s tan acentuado que sólo en estos dos últimos años (1985 y 1986) se ha iniciado un incipiente movimiento pedagógico, tal vez más «emocional» que reflexivo. Así, junto a iniciativas verdaderamente valiosas, surgen proyectos y actuaciones meramente oportunistas, sin base científica y con unas nulas perspectivas de futuro.

En España, se acaba de firmar un convenio entre la Asociación de Editores y el Ministerio de Educación y ciencia. Fruto de este convenio ha surgido el programa «Prensa y Educación» que facilita información a las escuelas, organiza cursos de perfeccionamiento y elabora material didáctico.

En Barcelona, por otra parte, se han desarrollado ya dos importantes simposios internacionales dedicados a la prensa en la escuela y organizados por el Departamento de cultura de la Generalitat de Cataluña (1983 y 1985).

También hace escasos meses, en abril de 1986, ha tenido lugar el I congreso Andaluz de Prensa y Educación y, desde hace muchos años, en La Coruña viene funcionando un seminario permanente dedicado a *prensa didáctica*, creado por la sociedad «Padres y Maestros». La experiencia y eficacia de esa sociedad se manifiesta no sólo en la organización del I Congreso sobre Prensa en la Escuela (La Coruña, agosto 1977) sino también en la producción de suplementos educativos publicados en *La Voz de Galicia*, *El Correo Español – El Pueblo Vasco*, *Heraldo de Aragón*.

En esta misma dirección, Cataluña se ha caracterizado por crear también suplementos de este tipo, siempre muy ligados al impulso de la propia lengua: *Avui*, *Regió y*, *Punt Diari*, *La pissarra de paper*, etc.

En todas estas realizaciones y planteamientos late siempre una misma intencionalidad: *innovar la escuela*. Efectivamente, la innovación debe llegar de verdad a la escuela. De una manera real y posibilista. No obstante los grandes principios, hacen falta pequeños instrumentos innovadores.

Se dice que:

- existe una inflación de contenidos en nuestros programas escolares
- los libros de texto ocupan un lugar demasiado prepotente en la escuela;
- el aula permanece cerrada en sus cuatro paredes;
- el alumno sigue estando en su viejo pupitre...

Mientras afuera, en la calle y en el mundo, están sucediendo muchas cosas y se están operando muchos cambios. Bien, ¿por qué no llevar todo eso a nuestras escuelas?

Tal vez la introducción de os medios de comunicación en la educación pueda servir para disparar esta necesaria innovación.

Innovar ¿qué?

1. Las *actitudes* de los padres, de los profesores, de los alumnos.
 - a) Los padres presionan a al escuela extendiendo unos mismos resultados, un mismo *status* escolar, un mismo estilo y trabajo, etc.
 - b) Los profesores terminan siendo esclavos no ya de los programas sino de los libros de texto, cuya prepotencia viene alimentada por complejos intereses económicos.
2. Las metodologías que deberían estar más centradas en la actividad y la investigación sobre el propio terreno, en la apertura al medio, en unos sistemas más globalizados e interdisciplinarios.

- a) En la *organización de los espacios* y en los agrupamientos de profesores y alumnos, mucho más flexible y sensibles a la actividad de cada momento.
- b) En los *contenidos*, de manera que la exclusividad del texto se sustituya por la variedad de las fuentes, la multiplicidad de los recursos didácticos, la realidad incitante de un entorno que nos aguarda, etc.

Se impone una nueva visión de la ciencia misma porque, como dice Fernando Garrido:

«si la ciencia de los libros se nos presenta como un conjunto de verdades, la ciencia de la prensa diaria se nos ofrece como un conjunto de problemas y opiniones».

En definitiva, creemos que la introducción de la prensa escrita en el currículum escolar debe servir para esbozar planteamientos innovadores, tratando de cambiar la escuela real:

- abriéndola al entrono, al mundo y a la vida;
- ampliando el recurso único del libro de texto con documentos, mapas, estadísticas, prospectos, etc.;
- desarrollando técnicas de trabajo y de estudio;
- regresando a los objetivos formativos: no todo es conocimiento sino también acción y compromiso.

La prensa escrita como objeto de estudio En los programas escolares

Nuestra tesis es: la prensa escrita, como medio de comunicación social básico, debe constituirse en objeto de estudio en nuestras escuelas y, en consecuencia, debe integrarse como tal en las diferentes áreas de conocimiento de los programas escolares.

Esta tesis encuentra su justificación más profunda en los mismos *postulados de la pedagogía moderna* que hunde sus raíces en:

- *la actividad del niño;*
- *la investigación del medio;*
- *la comunicación.*

Entendemos que es posible un mejor aprovechamiento didáctico de la prensa escrita pero en ningún caso creemos en una prensa pensada para las escuelas. Preparar una prensa escolar es prostituir el sentido y los fines de la auténtica prensa escrita sin que, además, puedan garantizarse unos buenos resultados didácticos. La prensa que desvirtúa sus propios mecanismos internos y su propio sentido, con tal de adaptarse a una realidad escolar o con la pretensión de sustituir los instrumentos o recursos didácticos genuinos, ni s prensa, ni es escuela.

Dejando bien claro este postulado debemos reconocer que la prensa como tal ha tenido y tiene unas posibilidades didácticas que es preciso desarrollar y aprovechar. Para ello, se hace necesario abrir nuevos horizontes y estilos.

En este sentido, reconocemos que la prensa puede utilizarse en la escuela como:

- *material didáctico complementario;*

- instrumento didáctico de carácter auxiliar;
- técnica de trabajo o actitud metodológica.

Sin embargo, ninguna de estas tres vías nos interesa ahora, prensa escrita para contemplar, al fin, *la prensa como objeto de estudio en los programas escolares*.

Para ello, entendemos necesario hacer *dos cosas*:

1. Desarrollar unos programas específicos completos que contemplen la prensa escrita en
 - sus contenidos;
 - sus objetivos,
 - sus actividades;
 - su metodología
2. Integrar estos programas específicos en los programas escolares generales, de modo que el estudio de la prensa escrita no constituya un elemento más, añadido a lo existente y con posibles efectos distorsionados, sino que pase a formar parte, de forma lógica y congruente, de las distintas áreas de conocimiento (experiencias, lengua, expresión plástica, tecnología).
Todo ello tiene una razón de ser que se apoya fundamentalmente una *educación integral de la persona* que es

- conocimiento;
- acción, y
- compromiso.

Por ello, la programación de la prensa escrita como objeto de estudio debe ser, además de integrada, científica y completa. Nos interesa no sólo el estudio de los contenidos (en nuestro caso, todo lo que es la prensa escrita, sus mecanismos internos, su estructura, su génesis...) sino también el desarrollo de hábitos de lectura crítica, de diálogo y comprensión, de libertad de expresión. En definitiva, enseñando a «leer» la prensa, el alumno puede aprender a procurarse una información rigurosa y objetiva, una capacidad de diálogo con el respeto de las opiniones ajenas, una actitud de defensa de la libertad de expresión. Se trata, por tanto, de unos valores básicos capaces por sí solos de mejorar los hábitos y actitudes personales y sociales del individuo, desde la realidad cotidiana y próxima.

Para nosotros, el papel de la prensa en la pedagogía actual viene justificado por tres postulados que, de lagunas maneras, definen la educación hoy: *la investigación del entorno, el principio de la actividad en la enseñanza y la pedagogía de la comunicación*.

Investigación del medio

En relación a la investigación del medio, la escuela encuentra en la prensa una poderosa ayuda:

- como fuente de información
- como resultado de nuevas formas de expresión;
- como contraste de opiniones sobre hechos concretos acaecidos en el entorno;
- como incitación a la acción directa: integración en movimientos ecologistas, participación en manifestaciones de denuncia y protesta sobre destrucción del

paisaje, campañas de limpieza de la ciudad, plantación de árboles, extinción de incendios, etc.;

- como nueva forma de vida: conductas más integradas en el medio ambiente, protección, mejora del entorno, actitudes de solidaridad y cooperación, etc.

Principio de actividad

En segundo término, debemos rescatar el término actividad para la enseñanza: los viejos principios de la escuela nueva son todavía válidos. El niño necesita moverse, buscar, investigar, construir... Necesita salir a la calle: observar, preguntar, describir... En definitiva, la actitud del alumno en clase podría ser parecida, tal como deseaba Freinet, a la del reportero en la calle que va en busca de la noticia:

- el niño investiga el entorno, sale a la calle, pregunta la gente, observa lo que pasa--- igual que el periodista cuando persigue la noticia;
- el niño elabora el «texto literario», su propio texto, una vez que tiene toda la información igual que el periodista tiene que redactar la entrevista conseguida o la noticia recogida,
- el niño imprime el texto a la antigua usando o con medios más modernos (multicopista, fotocopidora), al igual que el editor imprime el periódico;
- el niño distribuye sus textos, igual que lo hace el repartidor, etc.

Con ello no queremos decir que en la escuela se tenga que reconstruir permanentemente la cultura y el saber. Sin duda, el mundo es cada vez más complejo y la preparación que se exige es muy alta. Hay que aprovechar la experiencia acumulada, lo que ya está hecho... pero nunca para repetirlo, para perpetuarlo... sino para cambiarlo, tal vez mejorándolo. Con la misma actitud crítica y activa del buen periodista.

Pedagogía de la comunicación

Por último, dentro de la pedagogía de la comunicación, la prensa, como los demás *mass-media*, aparece como:

- un medio de comunicación y expresión;
- un medio de apertura a la realidad del entorno.

La riqueza didáctica de la prensa escrita es grande. Se puede aprovechar de múltiples maneras en la escuela.

- *Como material o recurso didáctico;*
- *Como instrumento didáctico,*
- *Como técnica de trabajo o actitud metodológica.*

1. Tradicionalmente, la prensa se ha venido utilizando con mejor o peor fortuna como auxiliar didáctico. Veamos algunas formas:

- a) *Comentario de noticias de actualidad:* lectura y selección de noticias en el propio periódico, conversación y comentarios colectivos sobre la noticia elegida, opinión y debate, ejercicios de aplicación (investigaciones, redacciones, murales, etc.)
- b) *Información sobre el entorno:* meteorología, conservación de la naturaleza, economía y comercio, política, conflictos sociales, sucesos, etc.
- c) *Trabajos monográficos* en ciencias sociales: personajes, monumentos, países y ciudades, salud, política, hechos históricos, etc.

- d) *Como instrumento de lectura*: tanto en la propia lengua como en lengua extranjera.
 - e) Aplicaciones varias: concretar o completar un principio científico o tecnológico, relacionar hechos o situaciones en el espacio y en el tiempo, información sobre aspectos geográficos e históricos, como material para trabajos manuales, etc.
2. en segundo término, la utilización de la prensa escrita como técnica de trabajo se centra especialmente en el método de la imprenta y del texto libre desarrollado por Célestin Freinet, siguiendo el paralelismo, ya explicado, entre la actitud del alumno y el reportero. En todo caso utilizar la técnica del periodista como instrumento de estudio y trabajo supone centrar la acción docente en una serie de hechos y principios tales como:
- a) Frente a la escuela tradicional, una escuela abierta, participativa, como una metodología centrada en la actividad y la investigación.
 - b) Frente al currículum formal y rígido, el entorno como ámbito vivo de estudio.
 - c) Frente a los contenidos fosilizados, saberes vivos, aplicables a la realidad, actualizados...
 - d) Frente al dogmatismo, pluralidad de ideas y opiniones, espíritu crítico y libertad de expresión...

En principio, puede parecer un contrasentido plantear el papel de la prensa como objeto de estudio, cuando anteriormente se ha afirmado categóricamente que ésta tiene exclusivamente un cometido informativo que no debe desvirtuarse ni ampliarse sin más.

Efectivamente, esto es cierto, y ahora no nos referimos, ni muchos menos, al hecho de sustituir el libro por el diario, o los temas de trabajo y contenidos programáticos por las noticias de actualidad.

Lo que sí pretendemos considerar es la posibilidad de que en la escuela *se aprenda a estudiar los mecanismos internos* de la propia prensa escrita: las fuentes informativas que se utilizan normalmente, la elaboración y tratamiento de la noticia, la libertad de expresión, la propaganda, etc. Se trata, en definitiva, de aprender a leer la prensa, conociendo previamente todos sus vericuetos, todas sus servidumbres y sus grandezas, conociendo su funcionamiento, su lenguaje, tanto explícito como implícito... Pensamos que conociendo debidamente lo que es y lo que hace la prensa, lo que pretende y cómo funciona, se estará en mejores condiciones de interpretar adecuadamente el texto que se lee, de aquilatar la noticia que se recoge, de matizar la opinión que se expresa.

Todo ello contribuiría no sólo a fijar mejor la objetividad de la información, sino a conocer e interpretar el sentido de las noticias y de las opiniones vertidas en cada diario, de acuerdo con su peculiar manera de ver las cosas o con la particular ideología.

Este nuevo planteamiento didáctico de la prensa escrita supone un giro bastante importante en relación a lo que hasta el presente se venía haciendo en la escuela.]La prensa, de un mero auxiliar o recurso didáctico, pasa a ser objeto de estudio y, por tanto, entra de lleno en la programación escolar. Insistimos en que no entra como un sustituto o complemento del libro de texto, sino como objeto directo de estudio, en sus mecanismos internos, como tal prensa, siempre con el fin de desarrollar el espíritu crítico de los niños, facilitarles el diálogo y la pacífica convivencia y fortalecer el pluralismo y la libertad de expresión.

Preconizamos, pues, claramente la necesidad de estudiar la propia estructura y funcionamiento de la prensa en la escuela como un sector importante de conocimiento. No nos interesan tanto las experiencias que se puedan hacer en el seno de la prensa escrita de cara a las escuelas como el estudio objetivo de esta prensa que constituye un importante medio de comunicación.

Estamos, pues, en la línea de René Haby, de L. Fucon y J.L. Croissandeau de Francia o de MacKey en USA. En este sentido, suscribimos absolutamente las comunicaciones efectuadas en el Primer Simposio Internacional por Juan D. China, Francesc Imbernón, Gregori Casamayor, Antoni Zabala y, sobre todo, de José Luis Riva (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1984, p. 174).

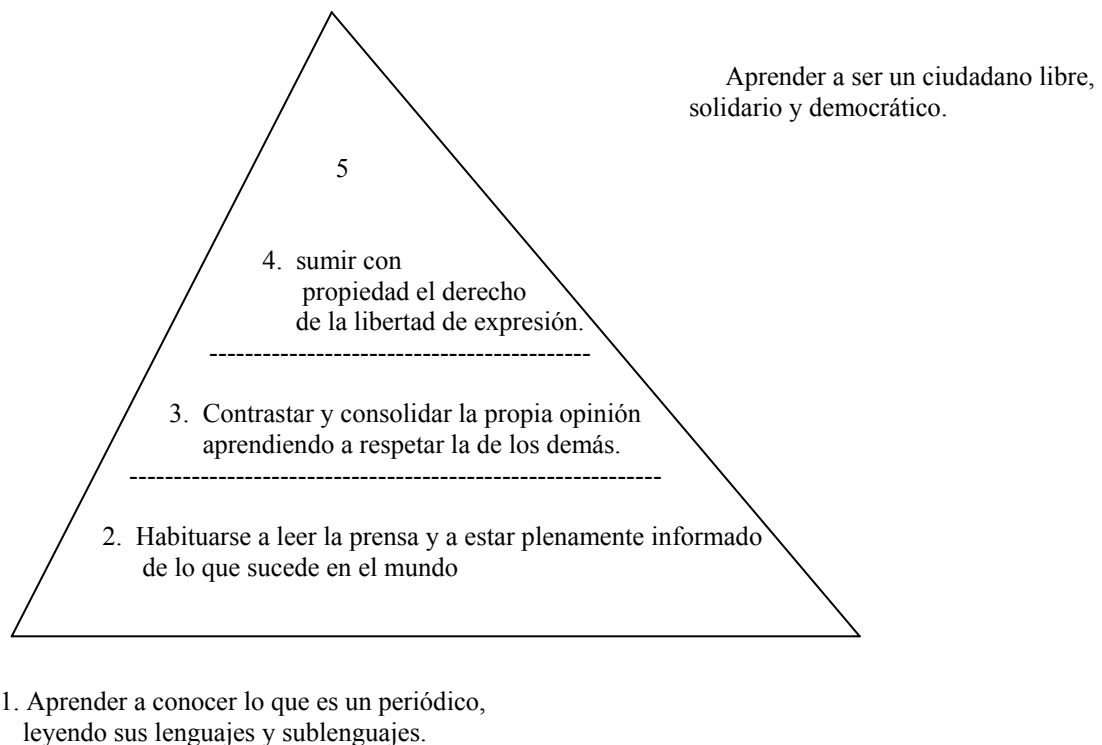
La programación de la prensa escrita Como objeto de estudio de la escuela

Para que la prensa escrita constituya la verdad un objeto de estudio sistematizado, es preciso elaborar un esquema operativo de programación, como se hace en otras áreas y sectores, que tenga en cuenta:

- los objetivos
- los contenidos;
- las actividades;
- la metodología y el material, etc.

Objetivos

Los *objetivos* podrían muy bien resumirse con el siguiente gráfico. A partir de los objetivos más operativos que se sitúan en la base del triángulo, se lleva a los más trascendentes, situados en el vértice:



Contenidos

Los contenidos se centrarían en:

- la estructura del periódico como organización (redacción, talleres, publicidad, etc.);
- los lenguajes periodísticos;
- las fuentes de información;
- el tratamiento de la noticia.

Actividades

En lo que concierne a las *actividades* ofrecemos el siguiente repertorio que puede ser de interés al profesor en el momento de preparar la clase:

LISTADO DE ACTIVIDADES

1. *Manualizaciones con papel de periódico.* Figuras (aviones, pajaritas, coches, árboles) y composiciones (ciudades, bosques, puestos, estaciones), plegados, llenar espacios con bolitas de colores...
2. Recortar y pegar letras de periódico en cartulinas.
 - 2.1. Ordenadas por tamaños.
 - 2.2. Ordenadas por color.
 - 2.3. Hacer montañas de letras, lluvia de letras, cascadas...
 - 2.4. Construir palabras sencillas.
3. *Recortar y pegar números.* Hacer sumas y otras operaciones.
4. *Actividades centradas en fotografías e ilustraciones.*
 - 4.1 Poner pies a fotos.
 - 4.2 Seleccionar, recortar y pegar fotos. A continuación,
 - 4.3 Completar diseños a mano, a partir de la foto.
 - 4.4 Buscar fotos sobre temas dados.
 - 4.5 Transformar una foto en una ilustración.
 - 4.6 Buscar fotos de personas.
5. *Utilización de gráficas, estadísticas, diagramas, etc.*
6. *Lectura de mapas y croquis.*
7. *Desarrollar la capacidad para seleccionar noticias de interés.*
8. La «*revista de prensa*». Contrastación de diferentes informaciones sobre el mismo tema
 - 8.1. Resumir artículos sobre un mismo tema y escribir el propio.
 - 8.2. Interrelacionar información de dos o más textos.
9. *Escenificación o dramatización de argumentos y simulación de papeles.*
10. *Diseño de proyectos sobre*
 - 10.1. Un curso de política, haciendo uso de los diarios para estar al corriente de las noticias de actualidad.

- 10.2. Un curso de historia, mediante el cual la escuela pueda investigar su pasado a través de los diarios locales, desde los más antiguos hasta los más recientes.
 - 10.3. Un curso de arte y diseño, observando la publicidad, la tipografía, los rótulos y la impresión.
 - 10.4. Un curso de inglés y de francés.
 - 10.5. Un curso de economía y comercio
11. *Aprovechamiento didáctico de los datos contenidos en el diario*
- 11.1. Evolución del tiempo atmosférico a través de los datos meteorológicos
 - 11.2. El cuerpo humano
 - 11.3. Datos estadísticos.
 - 11.4. Economía.
 - 11.5. Ciencia.
 - 11.6. Historia.
 - 11.7. Arte.
 - 11.8. Interés simple y compuesto.
12. *Proyectos globalizados e interdisciplinarios*
- 12.1. La vuelta ciclista a España
 - 12.2. Un viaje por el diario.
 - 12.3. El hambre en el mundo
 - 12.4. La guerra de las galaxias.
 - 12.5. Los sistemas políticos en el mundo
 - 12.6. El Mercado Común Europeo.
13. *Manualizaciones sobre compaginación e impresión*
- 13.1. Grabación de las iniciales en distintos objetos.
 - 13.2. Construcción de una imprenta de gelatina.
 - 13.3. Esquemas para la compaginación.
14. *Configuración de periódicos.*
- 14.1. Elaboración de un periódico mural.
 - 14.2. Colocación de «puntos de información» en pasillos.
 - 14.3. Confección de un tablón de anuncios informativos
 - 14.4. Redacción, impresión y distribución de un periódico ordinario, de un periódico escolar, de una revista (Roger, 1985).
 - 14.5. Montar una agencia de noticias. Publicación ocasional de artículos en diarios.
-

FICHA DIDÁCTICA

| | | |
|---|------------------------------------|---|
| 11 | EGB, Ciclo Superior Curso sexto | Bloque temático: 2 Estructuras y funcionamiento de los periódicos. |
| <p>— Los departamentos { Redacción Administración Talleres</p> <p>— La organización de las redacciones</p> | | |
| <p>Objetivos</p> <p>A) Analizar, de una forma elemental, la estructura normal de una empresa periodística. B) Investigar cómo se organizan las redacciones C) Visitar un periódico local.</p> | | |
| <p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir los departamentos de un periódico y decir las funciones que realizan. 2. Analizar el papel que desempeñan las redacciones. 3. Lo mismo, referido a la administración y talleres 4. Visita en grupo a un periódico local, tomando nota sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Distribución de los departamentos, organización de la redacción, los talleres, el personal, etc.; - Proceso de elaboración de un periódico. 5. Tomando como referencia los datos obtenidos en la visita, elaborar un organigrama de la redacción. <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <pre> graph TD Director[Director] --- RedactorJefe[Redactor jefe] RedactorAdjunto[Redactor adjunto] --- RedactorJefe RedactorJefeTecnico[Redactor jefe técnico] --- RedactorJefe RedactorAdjunto --- RA1[] RedactorAdjunto --- RA2[] RedactorJefe --- RJ1[] RedactorJefe --- RJ2[] RedactorJefeTecnico --- RJT1[] RedactorJefeTecnico --- RJT2[] </pre> </div> | | |
| <p>Metodología</p> <p>La visita al periódico y la elaboración del organigrama correspondiente debe ser el núcleo principal de la unidad</p> | | <p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización de la visita. - Folios, rotuladores distintos colores, regla. ... |

Metodología, material, etc.

Por último, presentamos una ficha didáctica completa, en este caso correspondiente al Curso 6º. EGB (Rotger y Roque, 1982, p. 145).

Aunque, como acabamos de ver, puede existir una didáctica de la prensa escrita, nos interesa más bien la incidencia que ésta pueda tener en la escuela. Es en este contexto donde se abren nuevas perspectivas y nuevos horizontes de actuación, de manera que en un futuro próximo se pueda hablar de una nueva figura de educador experto en técnicas de comunicación social y en los lenguajes informáticos.

Si la Intervención Socioeducativa de la prensa escrita es un hecho manifiesto y si hemos constatado suficientemente la necesidad de unos planteamientos innovadores en la escuela, más abierta al entorno y a la vida, la configuración de un estilo docente distinto se nos aparece como una tarea urgente e inmediata. En consecuencia, cualquier programa de formación de maestros deberá tener muy en cuenta esta nueva realidad. Se vislumbra un nuevo modelo docente, con una atención más puntual a lo que constituye el mundo de la comunicación.

Referencias bibliográficas

- CARABAÑA, J. (1979): «Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB», en *Temas de investigación educativa*, ICE de Madrid, pp.1 29 y ss.
- CARDONA, D. y BARAJARTE, R.F. (1972): *Lingüística de la publicidad*. Papeles de Son Armadams, Azanca 5, Palma de Mallorca, p. 29.
- CIPRA, A. y HERMELIN, C. (1985): «La introducción de la prensa en la enseñanza agrícola francesa», en *Prensa i Educació*, Barcelona, octubre, pp. 27-30.
- ELY, A. W. (1985): «Els diaris a l'educació als Estats Units», en *Prensa i Educació. I*, Barcelona, octubre, p. 58.
- FIEDELDIJ, P. (1985): «El diari: una eina d'ensenyament per als grups de totes les edats», en *Prensa i Educació, I*, Barcelona, octubre, p. 11.
- LISTER, D. (1985): «La formació periodística...», en *Prensa i Educació, I*, Barcelona, octubre, p. 14.
- PÉREZ SERRANO, G. (1984): *El análisis de contenido de la prensa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- (1986): Primer Curso sobre Prensa y Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, CENIDE, Madrid, enero.
- QUINTANA, J. M.^a (1981): «Prensa infantil y educación informal», en *Prensa infantil y educación*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y otros (1976): *Publicidad y enseñanza*. ICE de la Universidad de Salamanca, Salamanca.
- ROTGER, B. (1985): *Las revistas escolares en Baleares*. Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. A. J. Colom, Universidad de Palma de Mallorca.
- ROTGER, B. y ROQUE, J. M. (1982): *Cómo leer la prensa escrita. (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP)*. Escuela Española, Madrid.
- VARIOS (1975): Diccionario del saber moderno. Bilbao, p. 534.
- «El periódico», en *Diccionario Salvat Universal*, tomo 17, pp. 242-243.
- WILLIAMS R. (1971): Los medios de comunicación social. Península, Barcelona, p.15

Bibliografía básica

- AGNÉS, I. CROISSANDEAU, J. M. (1979): *Lire le Journal*. F. P. Lobies, París.
- ALBERTI, J. (1979): *Espressió escrita i creativitat infantil*. Cort, palma.
- BADIN (1977): *L'Analyse de contenu*. PUF, París.
- BRYSON (1948); *The communication of Ideas*. Harper, Nueva York.
- CASSATA y ASANTE (1979); *Mass communication*. McMillan, Nueva York.
- CEBRIÁN, J. L. (1980): *La prensa y la calle*. Nuestra Cultura Madrid. CIPRA, A. (1981): *La presse, un outil pédagogique: son écriture, son information, sa critique*, Christian Hermelin, París, Retz.
- COLOM, A. J. y SUREDA, L. (1980): *Hacia una teoría del medio educativo*. ICE, Ciutat de Mallorca.
- CHENEY, A.B. (1982): *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- DE FLEUR, M. y KEACH, S. (1982): *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós, Buenos Aires.
- DEPARTAMENT DE CULTURA (Generalitat de Catalunya) (1985): *Prensa i Educació*, Segon Simposi internacional, Barcelona, octubre.
- (1984): *La prensa a l'escola*. Primer Simposi Internacional, Barcelona.
- ECO, U. (1977): *Apocalípticos e integrados*. Lumen, Barcelona.
- FAUVET, J. (1973): *Las noticias y la información*. Salvat, Madrid.
- GONNET, J. (1984): *El periódico en la escuela*. Narcea, Madrid.
- KIENT, A. (1976): *Para analizar los mass media*. Fernando torres Valencia.
- KLAPER, K. T. (1974): *Efectos de las comunicaciones de masas*. Aguilar, Madrid.
- LÓPEZ DE ZUAZO, A. (1977): *Diccionario de periodismo*. Pirámide, Madrid.
- LUCAS MARÍN, A. (1976): *Hacia una teoría de los medios de comunicación de masas*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- McBRIDGE, S. y otros (1980): *Un solo mundo: voces múltiples*. UNESCO, París.
- MORGAINÉ (1977): *Le journal des l'école*. Alain Moreau, París.
- PIGNATARI, D. (1980): *Información, lenguaje, comunicación*. Gustavo Gili, Barcelona.
- REBOUL, E. (1980): *Aprender a usar las fuentes de información*. Narcea, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1979): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Gustavo Gili, Barcelona.
- ROTGER, B. y ROQUE, J. M. (1982): *Cómo leer la prensa escrita*. Escuela Española, Madrid.
- SPIRLET (1981): *L'enfant et la presse*. Casterman, París.
- TARRONI, E. y otros (1978): *comunicación de masas: perspectivas y métodos*. Gustavo Gili, Barcelona.
- THIBAUT (1976): *Explorer le journal*. Hatier, paris.
- TUCHMAN, G. (1983): *La producción de la noticia. Estudio sobre la construcción de la realidad*. Gustavo Gili, Barcelona.
- VARIOS (1982): *Educación y medios de comunicación*. MEC, Madrid.
- (1982): *La educación y su entorno*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (195): *Informe sobre la información*. Fontanella, Barcelona.
- VEIRA, C. (1979): *La prensa en la escuela*. Marsiega, Madrid.

MASS- MEDIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

Jesús SALINAS IBÁÑEZ

La educación frente a los mass-media

Para comprender las complejas relaciones entre la educación y los medios de comunicación social será conveniente comenzar realizando un análisis del contexto en el que tales relaciones se establecen. En dicho contexto, quizá sea el cambio de funciones de la educación provocado por los *mass-media* el fenómeno más determinante.

La educación ha cumplido, desde siempre, la función de incorporar al hombre a la cultura, de integrarlo en la sociedad, y, como consecuencia, ésta constituía un punto obligado de referencia para el educador. En nuestros días, sin embargo, esto parece no ser cierto, y el sistema educativo camina ignorando, al menos en parte, los fenómenos que se desarrollan en la sociedad. Uno de estos fenómenos, quizá el que más afecta a la sociedad, es la evolución sufrida por las nuevas tecnologías de la comunicación.

El amplio desarrollo de estas tecnologías ha hecho que, en estos años, la comunicación haya sufrido un cambio en su naturaleza y en la cantidad de informaciones que se transmiten en la sociedad, y ello ha afectado profundamente a la educación. Estas nuevas tecnologías, que Toffer ha dado en llamar «tercera ola»¹ no son sino la punta de *iceberg* de un conjunto más amplio de transformaciones generadas por las modificaciones progresivas que sufre el entorno humano y que están configurando una sociedad nueva, están creando un nuevo medio ambiente.

Estamos asistiendo, pues, a una verdadera revolución en el campo de la comunicación humana y, a pesar de ello, los avances tecnológicos en cuanto a comunicación no se han integrado aún en el sistema educativo. Urge que la educación tome conciencia de estos cambios, si quiere preparar hombres para esta nueva sociedad futura. Las formas tradicionales de Intervención Educativa ya no son suficientes y otros nuevos modelos van afianzándose a nuestro alrededor.

En la actual situación, la educación constituye, ya, un fenómeno de desborda el ámbito estrictamente escolar. La escuela va quedando, poco a poco distanciada de sus alumnos. Los contenidos que en ella se imparten tienen, cada vez, menos que ver con las necesidades del niño, y mucho menos con las que a éste se le presentarán en el futuro. Hasta comienzos del siglo XX, tanto en las sociedades rurales, como en las industriales, «la escuela era la primera fuente de saber y el educador su distribuidor patentado por medio de la palabra y el libro» (Dieuzeide, 1980): En efecto, la escuela proporcionaba el conocimiento del mundo y el dominio de los comportamientos que permitían integrarse en él. La familia cumplía el papel de reforzar y completar dicha función. La paulatina aparición de nuevos medios de comunicación (cine, radio, televisión...) vino a perturbar, y a menudo a contradecir e incluso a sustituir, estas fuentes tradicionales de información. La mayor parte de los contenidos, de las actitudes, de los modelos que el individuo adquiere, y

¹ Toffler establece tres fases u olas en la evolución tecnológica: la primera sería la revolución agrícola; la segunda revolución industrial y esta tercera estaría basada en las computadoras, la microelectrónica y las telecomunicaciones. TOFFLER, A (1984): *La tercera ola*. Plaza y Janés, Barcelona.

que antes obtenía en la escuela, ahora le llegan por unos canales que el medio escolar no controla.

Los mass-media como difusores De cultura

Los medios de comunicación de masas se han adjudicado un papel importante en la sociedad; aparecen como centros difusores de cultura, haciendo tambalear los cimientos del centro difusor de cultura por excelencia (la escuela). Esta ha perdido el monopolio de la transmisión cultural y sus alumnos se nutren ahora en los *mass.media*, ya que la escuela se ha visto imposibilitada para integrar las formas culturales contemporáneas a las que, por otra parte, ya están adheridos los alumnos. Aquí, pues, surge la ruptura alumnos-escuela, ya que se siguen manteniendo las funciones tradicionales sin atender a la nueva configuración de la comunicación en la sociedad.

En esta situación los alumnos viven a caballo entre dos mundos culturales que son considerados irreconciliables: la cultura humanística y la cultura mosaico² Quizá la dicotomía resulte excesiva y considerar irreconciliable cultura humanística-cultura mosaico (Galaxia Gutenberg-Galaxia Marconi) supone una simplificación excesiva del problema. Creemos mucho más acertado considerar, como lo hace J. Cloutier (1975), la evolución de la comunicación como acumulativa. Cada época incorpora todo lo precedente y lo sintetiza con las nuevas tecnologías. Y, aunque estas épocas no se sucedan de forma brusca, sino progresiva e imperceptiblemente, la evolución de la información trae consigo cambios radicales: el nuevo haz de medios es más amplio y permite más y nuevas funciones. Con conflicto surge al ser consideradas muchas de estas funciones como exclusivas de la educación y concebir estos cambios como formas de apropiación. La concepción de que los medios de comunicación son rivales de la educación nace, pues, del estancamiento de la educación de las concepciones tradicionales sobre la sociedad y de la carencia de un verdadero proceso de adaptación a la nueva situación.

Los grandes medios de comunicación han constituido, por tanto, y constituyen todavía una competencia para la educación, pero a la vez un desafío, un reto. Y, así, se desarrollan, por una parte, tendencias a utilizar a las escuelas las nuevas técnicas de comunicación, y aparecen las ilusiones sobre sus posibilidades de resolver los grandes problemas de la educación; y, por otra, programas de diversa índole que persiguen una mayor formación del individuo en materia de comunicación para que pueda enfrentarse con éxito a los medios

² Respecto a esta complementariedad puede ser clarificadora la descripción que Mallas hace de ambas culturas:

1. La cultura humanística es poco flexible para aceptar y amoldarse a situaciones de cambios precipitados y constantes. Sin embargo, posee un gran poder integrador del tesoro cultural. Por otra parte, está en posesión del utillaje intelectual necesario para que el hombre sea capaz de pensar por sí mismo.
2. La Cultura mosaico está fuertemente vinculada al espíritu tecnicista y carece de nervio y lógica interna. Al carecer de esta lógica es incapaz de proporcionar suficiente lucidez mental y por ello imposibilita para descubrir si las decisiones que se toman conducen a los objetivos deseados, o llevan a los opuestos. Frente a esto, ofrece opciones para la iniciativa personal, facilitando la elaboración creativa de culturas individuales. MALLAS, S. (1979): *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. CEAC, Barcelona.

masivos y a la cultura que conllevan. También, y muchas veces ajenos a estas corrientes, se han llevado a cabo multitud de estudios sobre la comunicación de masas, que desde múltiples ópticas se analiza su influencia en el individuo y en el entorno social que se está configurando.

Los efectos de los mass-media

Los *mass-media* distribuyen una gran cantidad de conocimientos y como consecuencia generan aprendizaje. Este aprendizaje, importante en su volumen, aparece, en la mayoría de los casos, sin intervención pedagógica. Los efectos de los medios de comunicación de masa no son, en general, pedagógicamente intencionados.

Las enormes consecuencias de este fenómeno han despertado un gran interés dentro de la pedagogía y, en general, en las Ciencias Sociales. Uno de los aspectos que, en relación a los *mass-media*, más han preocupado a las ciencias Sociales ha sido, y lo es todavía, el tema de los efectos que los medios provocan en el individuo. El tema constituye uno de los campos preferentes para la investigación, tanto para pedagogos, como para sociólogos y psicólogos.

El niño de hoy aprende más fuera que dentro de la escuela, y entre los aprendizajes no escolares, los generadores por los *mass-media* ocupan un lugar preferente. Ello hace que se desarrollen multitud de investigaciones, que sea cual sea su enfoque, lo que pretenden dilucidar, en suma, es qué cantidad y tipo de aprendizaje generan los medios de comunicación de masas, cómo lo generan y qué factores los determinan, etc.³ En definitiva, toda investigación que desde las Ciencias sociales se desarrolla sobre los medios de comunicación, acaba por ser una investigación sobre los efectos.

La cantidad de estudios y la variedad de temas y enfoque hace difícil cualquier análisis. Entre todos estos estudios podemos encontrar multitud de investigaciones que desde ópticas diferentes sirvan para nuestros propósitos y cuyos resultados puedan valer de marco de referencia para el desarrollo de una efectiva práctica educativa respecto a los *mass-media*, o ayuden a determinar las posibilidades reales de su explotación como medios educativos.

Intervenciones

Tradicionalmente se han valorado como más influyentes en el ámbito educativo los efectos que causa el contenido de los *mass-media* y así, desde la Pedagogía, se presta oído a todas aquellas investigaciones que analizan problemas como el de la violencia, los modelos sexuales, o los efectos de los roles sociales que los medios de comunicación presentan tienen sobre los individuos. Sin restar importancia a dichas investigaciones, quizá debamos analizar con atención aquellas otras que centran su interés sobre los efectos de la forma de presentación de esos contenidos, o en otro terreno, los efectos del simple hecho de ver la televisión o de las horas perdidas de sueño. En múltiples ocasiones (Coldevin, 1976 y

³ Puede verse entre otros muchos: MASTERMAN, L. (1985): Teaching about televisión. Macmillan, Londres. KIENTZ, A. (1976): Para analizar los mass media. Fernando Torres, Valencia. HALLORAN, J. (1978): *Los efectos de la televisión*. Editora Nacional, Madrid, MARKS GREENFIELD, P. (1985): *el niño y los medios de comunicación*. A, Madrid. ESTEVE, J. M. (1983): *Influencia de la publicidad en TV sobre los niños*. Narcea, Madrid.

Baggaley y Duck, 1978) los resultados que tales estudios arrojan pueden tener aplicación inmediata en la educación y en la utilización pedagógica de los mass-media.

Desde la óptica de la educación debemos tener presente la forma en que estos trabajos se han desarrollado, ya que adquiere considerable importancia a la hora de valorar los resultados que ofrecen. Así dichas investigaciones pueden presentar diversas *formas*, entre las que destacaríamos:

1. Reconstrucción de situaciones en el laboratorio o realización de diseños experimentales donde las distintas variables son controladas y los efectos estudiados consecuencia de dichas situaciones. Este tipo de investigaciones presenta, junto a cierta artificialidad en su organización, la consecuencia de resultados validados.
2. Otro gran conjunto de estudios los componen aquellas investigaciones que se realizan a partir de la utilización que se hace de los medios. Presentan la forma de estudios *de campo*, y se centran en:
 - los motivos de la utilización de los distintos medios por los individuos;
 - los efectos de la utilización de los medios de comunicación sobre la vida diaria de dichos individuos.
3. Estudios desde el punto de vista de la Ecología social. Desde esta perspectiva, el estudio de los efectos de los medios de comunicación no ha de contemplarse como algo aislado que atañe exclusivamente a la recepción individual, sino que afectan a todos los ámbitos del entorno social de las personas. Los estudios en este campo analizan en qué medida deforman su entorno los consumidores de los medios masivos y cómo valoran, en consecuencia, las situaciones y relaciones sociales (Gerbner y Gross, 1976): El planteamiento de la Ecología social posibilita un marco sociológico general en el que podrían integrarse las dos perspectivas antes mencionadas (planteamientos a partir de los efectos y a partir de los usos) con lo que se conseguiría una unificación teórica del estudio de los receptores.

La consideración que desde la educación se haga de los resultados de estas investigaciones ha de estar apoyada en la rectitud científica, ya que con mucha frecuencia son extrapolados hasta dar visiones excesivamente optimistas o por el contrario pecan de alarmismo, cuando ambas posturas carecen de suficiente respaldo científico, de resultados contundentes y definitivos. El estado en que se encuentran y los posibles desarrollos de dichas investigaciones, considerados en su justa media, los permitirán avanzar y conseguir, por una parte mayor efectividad de los *medios didácticos*, y *por otra, desarrollar una educación respecto a los mass-media* más ajustada a la realidad.

Los mass-media como medios educativos

Las grandes posibilidades que los medios de comunicación de masas ofrecen para su uso en la educación han provocado que se aplicasen dos modos, casi ajenos entre sí, de Intervención Educativa mediatizada por las tecnologías de los mass-media: por una parte, y apoyada en la funcionalidad pedagógica de los medios, se han desarrollado una serie de alternativas al sistema educativo convencional y que abarcan desde las enseñanzas regladas

de la educación a distancia hasta programas convencionales de las distintas emisoras que intentan sensibilizar a la población en general. Por otra, se han incorporado al mercado escolar, adaptándolas a la situación, las tecnologías de los *mass-media*, junto a productos que pensados o no para su uso escolar, presentan cualidades educativas⁴

Utilización en la enseñanza reglada.

El desarrollo de los medios de comunicación de masas, pese a las reticencias que se suscitaron, abrió nuevas perspectivas educativas en cuanto que las tecnologías que los sustentaban permitían educar a más personas y mejorar así la enseñanza.

La utilización de la radio-televisión, sobre todo, aumenta el número de personas que pueden acceder a la educación. Los *mass-media* sirven, pues, para superar las barreras físicas de distancias y tiempo y, disminuyendo el costo por estudiante, permiten que el sistema educativo alcance a más alumnos. En muchos casos ha servido, además para contrarrestar la escasez de educadores cualificados.

El sistema educativo así generado, que funciona gran parte de las veces al margen del sistema escolar institucionalizado, ha albergado tanto enseñanzas de carácter curricular, como de tipo profesional, de divulgación, etc.

En los niveles elementales, esta educación a distancia ha sido más profusamente utilizada en los países menos desarrollados. Así, no es difícil encontrar, entre estos países, aquellos que cuenten con alguna experiencia de alfabetización a través de la radio o de la televisión (o ambas), o programas para mejorar los conocimientos necesarios en agricultura o las prácticas sanitarias.

En niveles superiores, su utilización ha sido más restringida, si bien existen experiencias con gran arraigo como la «Open University» inglesa o la Universidad Abierta de Venezuela.

En el caso de España, las experiencias comienzan hacia 1945 con campañas de alfabetización radiofónicas. Más tarde este tipo de enseñanza la desarrollaría Radio ECCA, nacida en Las Palmas y convertida hoy en cadena educativa de ámbito nacional. La televisión se utiliza por primera vez en la Campaña Nacional de alfabetización del MEC de 1966, emitiéndose un programa de ½ hora (Imágenes para saber) como refuerzo a dicha campaña; y más tarde, 1963, surgió Televisión escolar que funcionó durante tres cursos. La educación a distancia en España está actualmente encomendada al CENEBA (1979) para la Enseñanza Básica, al INBA (1975) que toma el relevo al Bachillerato radiofónico de 1963 y a la UNED para los niveles universitarios y que continúa la experiencia de la Universidad libre a distancia creada en 1970.

Al margen de su utilización en la enseñanza reglada, los *mass-media* vehicular, también, programas de tipo instructivo que no encajan en el sistema graduado (enseñanza de idiomas...) y otros de tipo formativo o divulgativo dirigidos a la población en general con el propósito de sensibilizar, informar, etc. (educación familiar, educación física, educación sanitaria, formación del consumidor, educación ambiental, educación artística, etc.).

⁴ Sobre las distintas posibilidades de aplicación educativa de los medios de comunicación de masas, J. Trillas presenta un esquema bastante clarificador. TRILLA, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Planeta, Barcelona, p. 89.

Incorporación a la escuela de las tecnologías De los mass-media

El carácter de medio educativo que adquieren los medios de comunicación de masas en la educación a distancia estriba, junto a la productividad educativa demostrada sobradamente en el ámbito informal, en disponer de la tecnología y redes de distribución necesarios, aunque en muchos casos la puesta en práctica de estas experiencias ha hecho que estas redes se modernizaran o se instalaran. Pero si aquí los *mass-media* son utilizados tal cual son, incluso en cuanto a la producción de los programas, que en muchos casos les eran encomendados, la utilización de estos medios en la educación institucionalizada no ha seguido el mismo proceso.

La situación de distanciamiento de la educación con respecto a los *mass-media* no ha impedido que las instituciones escolares hayan tratado de integrar las técnicas de los medios de comunicación. Desde los comienzos, y basándose en resultados en algunos casos excesivamente optimistas de algunas de las investigaciones sobre los efectos de los *mass-media*, la escuela ha procurado sacar provecho de los poderes de fascinación del cine o de la televisión usándolos como auxiliares en la clase.

Aunque a primera vista, y dado el carácter del tema, parezca gratuito profundizar en la situación en que se encuentran los medios audiovisuales en la institución escolar, creemos fundamental el papel que en la Intervención Educativa respecto a los *mass-media*, y los medios audiovisuales son hoy en día un máximo exponente en el marco de la labor escolar. La intervención de la escuela en este terreno no se ha de desarrollar desde perspectivas tradicionales, sino que exige una transformación de las actuales funciones que asume la educación escolar.

Nadie duda de que en el futuro la educación perderá progresivamente el carácter escolar, al menos tal y como lo entendemos actualmente. Parece probable que las diferencias que en este momento separan *mass-media* y educación se irán desdibujando dando paso a nuevos modos de Intervención Educativa donde los primeros asumirán, ahora «legítimamente», funciones que hoy en día consideramos exclusivas de la educación y ésta sufrirá un proceso de adaptación a la nueva configuración comunicativa.

El análisis de la situación de los *mass-media* en la escuela se hace fundamental para poder desarrollar estrategias tendentes a hacer posible la configuración de modelos de intervención acordes con la situación social en la que la educación se tendrá que desenvolver en un futuro próximo. En este sentido, una de las tareas, quizá la más urgente que se le presenta al pedagogo, es la integración de las tecnologías de la comunicación en la educación institucionalizada.

Esta utilización de los medios de comunicación social en la educación, propugnada desde diversos sectores docentes, ha ido extendiéndose en el sistema educativo, no sin reparos. La escuela se ha aferrado a los sistemas tradicionales negando a los *mass-media* la capacidad de ajustarse a la razón, al discurso lógico que debe estar presente en toda Intervención Educativa. Este rechazo carece de sentido ya que tanto los modernos medios audiovisuales como los medios más tradicionales empleados en la enseñanza, corresponden a medios que se han utilizado y se están utilizando en la sociedad. En efecto, a lo largo de la historia, en la educación, se han utilizado los medios de comunicación característicos de cada época. Y en nuestros tiempos ya no se puede hablar de medios educativos sin hacer referencia a los medios de comunicación de masas. Por otra parte, esta situación de rechazo

no es nueva: ha aparecido cada vez que se ha dado una revolución en el campo de la comunicación⁵.

Es cierto que, como consecuencia de una falta de acoplamiento, existe una discordia entre educación y medios de comunicación de masas. Esta situación, más que una irreconciliable disparidad, muestra la falta de ajuste que se ha de dar entre ellas. Desde una perspectiva pedagógica, esta discordancia se puede atribuir, entre otras causas a:

1. La consideración de la misión cultural de la escuela como sagrada y de todo lo que cuestiona dicha hegemonía como nefasto y «su primera reacción es, pues, la de cerrar cuidadosamente las puertas del aula, para evitar que los intrusos la fuercen» (Lefranc, 1973, p. 15).
2. La interiorización de la oposición de los estereotipos de «escuela» (disciplina, trabajo, aburrimiento, etc.) y «medios de comunicación de masas» (diversión, reposo, libertad, etc.).
3. El mantenimiento del clima-clase centrado en el profesor, donde la transmisión de la información responde a un esquema unidireccional donde el docente hace las veces del emisor que detenta el saber y el alumno el de receptor que lo almacena en forma de conocimiento.

Pero también desde la perspectiva de los *mass-media* se han dado, y se siguen dando, una serie de fenómenos que dificultan la reforma educativa que potencialmente protagonizarían los nuevos medios. Entre ellos cabe resaltar.

1. La industria de los *mass-media* despliega su producción a menudo al margen de las condiciones educativas reales y dando la impresión de seguir el principio de que cuanto más costoso, más pedagógico.
2. La producción y el desarrollo del *hardware* sigue unos derroteros totalmente dispares de los del *software*, y así encontramos con frecuencia sofisticado hardware sin su correspondiente *software*.
3. el software pedagógico es realizado, gran parte de las veces, por equipos no pedagógicos y, así, se incluyen en los programas educativos criterios y vicios, por ejemplo, del sector recreativo.
4. *Hardware* moderno al que acompaña, en la vertiginosa carrera de las innovaciones técnicas, *software* realizado según esquemas ya caducos, que en muchas ocasiones manifiesta una falta de diseñadores del material didáctico necesario.

La situación en que se encuentran los medios de comunicación en la educación no es, pues, responsabilidad exclusiva de los educadores. La escuela, es lugar común, no actúa

⁵ En efecto, la aparición de la estructura se recibió como generadora de grandes males para el conocimiento humano. En Grecia, por ejemplo, donde la comunicación se basaba exclusivamente en lo oral, se rechazó la escritura; «Sócrates ya había señalado los peligros del conocimiento escrito; tenía que provocarse un descuido de la memoria y que no determinase el psitacismo» LABORDERIE, R.: «Les images dans la société, et l'éducation», en JUIF, P. y LEGRAND, L. (1980): *Didáctica y renovación pedagógica*. Narcea Madrid.

También el texto impreso fue rechazado desde las instituciones educativas. La invención de la imprenta hizo que se pronosticase desde las cátedras la muerte de la Universidad: « Después de la intervención gutenberiana de los caracteres móviles de impresión, las universidades consiguieron por lo menos durante un siglo prohibir el uso de manuales y textos impresos, cuya amplia difusión podía poner en peligro el monopolio de los profesores universitarios en la transmisión del saber» COLOMBO, A. (1981): «El lenguaje visual», en *Daigroup*, 1 Barcelona, p. 9.

como motor de cambio de las situaciones sociales, y esto es más cierto en lo que se refiere al campo de la comunicación. En el terreno de las innovaciones que se van produciendo en la sociedad, la escuela suele ir a la zaga y por lo tanto, en desfase respecto a esa misma sociedad. En efecto, mientras nuestra civilización se encuentra inmersa en el comunicación icónica, audiovisual y las nuevas tecnologías de la información van imponiéndose progresivamente como definidoras de la cultura de esta mitad del siglo XX, la escuela se encuentra, aún, aferrada al uso de la palabra hablada o impresa. Pero esta situación no se resolverá, exclusivamente, con el necesario cambio de actitud del profesorado, sino que son precisas otras transformaciones en las que participan aspectos sociológicos, políticos, y sobre todo, económicos.

Desde la perspectiva de la educación, no se observan las mismas reservas hacia todos los *mass-media*, sino que parece ser que son aquellos que utilizan la imagen los que constituyen la principal preocupación. Por ello, se trata de demostrar que la imagen constituye un medio de comunicación específico, pero que como todos los demás medios, funciona tan racionalmente como los empleados en clase cotidianamente y cuyo valor y fundamento se admite como convicción. (Porcher, 1974, p. 95).

Por el divorcio existente entre las instituciones educativas y la comunicación de masas no radica exclusivamente en la introducción de los medios en la escuela. Se hace necesaria, además, una renovación de los objetos, de los contenidos, de los métodos, de las técnicas pedagógicas.

Esta renovación requiere, en primer lugar, una definición de los objetivos educativos en función de las necesidades reales de la sociedad, y no considerados como algo fundamental de la educación en sentido abstracto, como un fin en sí mismo. Para llevar a la práctica la renovación de las concepciones educativas hasta hacerlas más acordes con la sociedad en la que está inmerso el alumno y en la cual los *mass-media* forman una parte importante en su entorno social, los objetivos educativos deben tender a adaptar al alumno a esta sociedad cambiante que le ha tocado vivir.

Por otra parte, la tarea cultural de los *mass-media* se considera irreconciliable con la escuela en relación con los contenidos que ambos desarrollan. Si analizamos la ya abordada diferenciación entre cultura mosaico y cultura humanística y analizamos sus características se advierte que no son culturas contrapuestas, ni mucho menos incompatibles, sino más bien complementarias. En efecto, mientras la cultura humanística es poco flexible para amoldarse a situaciones de cambio pero posee un gran poder integrador, la cultura mosaico está fuertemente ligada al espíritu tecnicista, pero carece de nervio y lógicamente internos. De atenderse, pues, a las diferencias que se dan entre los contenidos de los *mass-media* y los que se imparten en la escuela. El que los alumnos tomen los medios masivos como puntos de referencia cultural nos ha de llevar a sacar consecuencias pedagógicas de ese fenómeno.

Si aceptamos esta complementariedad, debemos trabajar para despejar las vías de transición entre esas dos formas de cultura. Aunque en verdad se oponen en muchos rangos, no es menos cierto que coexisten en la sociedad y, en muchos aspectos, se interpenetran e influyen mutuamente.

La educación respecto a los mass-media

En la otra vertiente de las relaciones entre medios de comunicación de masas y educación, se encuentra la tendencia que desde diversos estamentos se ha desarrollado y que ha puesto en práctica experiencias de programas diversos de educación para los *mass-media*.

Este tipo de intervenciones han surgido cada vez que ha aparecido un nuevo medio y en su origen tuvieron como objetivo preservar al individuo contra los efectos nocivos que podían acarrearle dichos medios. Desde un principio, la educación respecto a los medios de comunicación se concebía como una educación «contra» los *mass-media* y sus efectos sobre el consumidor. Pretendían, de esta manera, preservar los valores establecidos frente a los nuevos valores propiciados por los *media*, que eran considerados como una desintegración de los valores sociales.

En una fase posterior, que puede cifrarse en la década de los sesenta, este comportamiento cambia hacia nuevas formas de enfrentarse a los *mass-media*. La inoperancia de la oposición sistemática hace que se vea la necesidad de buscar alternativas. Ahora no se trata de un rechazo frontal de los nuevos medios y de lo que éstos conllevan, sino que se desarrolla un tipo de acción educativa que tiene por objeto «discriminar» lo positivo de lo «nefasto», lo «culto» de lo «inculto». El objeto último sigue siendo, sin embargo, el mismo: preservar los valores establecidos en la sociedad. Así, se prefieren los «mensajes cultos» a los «mensajes populares», los reportajes a los dibujos, el cine de arte y ensayo al comercial, etc.

Este tipo de actitudes, sin haber desaparecido, han dejado paso a una nueva visión de la educación respecto a los medios de comunicación, que situando a los *mass-media* en sus justos términos propician la comprensión de los procesos de comunicación. Desde este punto de vista, la educación respecto a los *mass-media* tendería a

«aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa “realidad” por quienes la reciben» (Masterman, 1983, p. 193).

Experiencias y programas

Las experiencias a que nos referimos se desarrollan en los más diversos ámbitos, generalmente ligados directa o indirectamente a las instituciones educativas o a programas de desarrollo cultural promovidos por los organismos públicos.

Muchos de estos programas se implantan inspirados en las recomendaciones que la UNESCO ha venido haciendo sobre el tema, sobre todo, en la reunión de expertos convocada por la UNESCO en Montreal en el año de 1969 y en la que se debatió el problema creado por los medios de comunicación de masas en la educación cuestionándose,

«por una parte, el contenido de los programas escolares que son influidos por el flujo de información que los jóvenes reciben hoy en día de los medios de comunicación fuera del marco de la escolaridad normal; y aconsejando, por otra parte, que la escuela debería ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes críticas con respecto a dichos medios a fin de exigir y obtener programas de más alta calidad de los medios de comunicación» (UNESCO, 1974, Pp. 26).

A pesar de que en los distintos países estos programas constituyen experiencias aisladas, encontramos en el marco de la UNESCO un intento de potenciar y coordinar la educación para los *mass-media* y cuya preocupación se refleja en los programas que ha auspiciado y en la serie de documentos que sobre el tema viene publicando con *Propuestas para un programa internacional de investigación sobre la comunicación* (1971) o *A general curricular model for mass-media education* (1978), entre otros. La preocupación que a nivel internacional se pone continuamente de manifiesto puede quedar relegada en la *Declaración* del Symposium Internacional de Grünwald⁶ sobre la educación para los medios donde la primera recomendación a las autoridades reclama la necesidad de

«organizar y sostener programas integrados de educación para los medios que se extiendan del nivel preescolar a la universidad y ala Educación de Adultos, para desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes propias que favorezcan el desarrollo de un conocimiento crítico y como consecuencia de una mayor competencia entre los utilizadores de medios electrónicos e impresos. Idealmente estos programas deberían abarcar desde el análisis de contenido de los medios hasta el empleo de los instrumentos de expresión creadora, pasando para la utilización de los canales de comunicación disponibles fundados sobre una participación activa ».

Junto a esta recomendación se señalan, así mismo, la necesidad de formar a los educadores y de estimular actividades de investigación y de cooperación internacional en el dominio de la educación para los medios.

Objetivos comunes a modelos diversos

A pesar de las propuestas surgidas de los foros internacionales, los modelos de Intervención Educativa desarrollados en cada país se basan en realidades, tradiciones y objetivos diferentes. Por ello, resulta muy difícil, siquiera, esbozar una descripción general de las diversas experiencias de educación respecto a los *mass-media*. Entre los distintos países europeos se encuentra algunas similitudes, pero en definitiva lo que en cada país se desarrolla son modelos particulares. Un terreno en el que hallaremos ciertas similitudes es el de los objetivos que en cada modelo de intervención se proponen. En efecto, sea cual sea la orientación que dichas experiencias presenten, coinciden en incluir, definidos de una forma u otra, dos objetivos básicos:

- a) La formación de una actitud crítica hacia los medios de comunicación de masas.
- b) El desarrollo de capacidad de los alumnos para expresarse a través de los diferentes medios.

Entre estas experiencias, quizá la más cercana a las orientaciones de la UNESCO sea la finlandesa que, promovida por la Junta Nacional de Educación General responde al modelo de programa de enseñanza de medios de comunicación de masas preparado por la UNESCO⁷. pero, también, han surgido otras experiencias de integración de este tipo de

⁶ Dicha declaración corresponde a la Declaración final del Symposium Internacional de Grünwald, en la R. F. de Alemania, celebrado en 1962 y en el que participaron educadores, comunicadores e investigadores de 19 países. ME-RTVE (1982): *Educación y medios de comunicación*. MEC, Madrid, pp. 221-223

⁷ (1978): *A general curricular model for mass-media education*. ESCO/UNESCO, Madrid. Sobre la experiencia puede consultarse MINKKINEN, S. y NORDENSTRENG, K. (1983): «Finlandia: grandes planes y graves problemas», *Perspectiva*, vol. XIII, 2. pp. 227-236

programas en la enseñanza escolar, entre los que podemos citar los desarrollados por el «British Film Institute» en Inglaterra y Escocia, o los de Suecia, Australia o Noruega (Gire Dahl, 1983), y, a nivel cantonal, en Suiza (Berger, 1983). Caso aparte lo constituyen las experiencias de Portugal, cuyo programa «Educación audiovisual» responde a criterios de educación no institucionalizada y que podría encuadrarse en los movimientos de educación popular o las distintas experiencias que se desarrollan en Francia como los programas «Introducción a la comunicación y a los medios de comunicación», «Joven telespectador activo»⁸ o el más reciente «Clase Media-lenguaje», todas ellas nacidas al margen de las instituciones educativas tradicionales y actualmente en proceso de integración por parte del Ministerio de Educación Nacional del país vecino.

Panorama español

En el panorama español no encontramos ningún programa que, desarrollado por alguna institución adquiriera una envergadura de estas características.

Los escasos ejemplos que podemos recoger corresponden a iniciativas particulares al margen de cualquier *status* oficial. Es más, la preocupación por el desarrollo de este tipo de educación ha estado ausente de los *currícula* oficial hasta la aparición de los «Programas Renovados», donde aparece por primera vez, y refiriéndose al Área de Lenguaje, la expresión del propósito y el más importante intento, por parte de la Administración de introducir los medios de comunicación de masas en el *currículum* (Salinas, 1984).

Tanto la actividad positiva que se aprecia en los «Programas Renovados», como el tratamiento algo más sistematizado que en los Documentos de Educación Artística de la Reforma del Ciclo Superior de EGB, no dejan de reproducir los prejuicios que frente a los lenguajes audiovisuales se han desarrollado desde las instituciones educativas. Los medios de comunicación de masas son considerados en función de sus relaciones con el lenguaje verbal, o con las actividades artísticas, más que como un fenómeno comunicativo global.

En otra perspectiva, encontramos una vía abierta para el desarrollo de este tipo de enseñanzas en el «Proyecto Mercurio» de introducción de la tecnología vídeo en la educación, donde se prevé la utilización de este medio para actividades de lectura de la imagen y de conocimiento de los medios de comunicación.

No obstante, no hay directrices oficiales y lo único que hace es permitir que los centros que experimentan el proyecto puedan introducir también de forma experimental dichas actividades.

Instituciones educativas y ambiente

Tanto de las recomendaciones y propuestas desarrolladas a nivel internacional, principalmente en el marco de la UNESCO, como de las distintas experiencias que se están desarrollando en distintos países, se deduce que la Intervención Educativa ha de

⁸ Respecto al caso francés, ver: LA BORDERIE, R. (1984): «La educación relativa a los medios de comunicación en Francia», en *Perspectivas*, vol. XIV, 1, pp. 301-310 PIERRE, E. (1983): «Formulando al joven telespectador: un experimento francés», en *Perspectivas*, vol. XIII, 2, pp. 247-254

desarrollarse en el sistema educativo institucionalizado. Se está abogando por una Intervención Educativa respecto a los medios de comunicación social sistemática e integrada en el proceso continuo de aprendizaje que desarrollan los niños. Esta intervención, por otra parte, ha de abarcar desde los primeros días de la escolarización de estos niños hasta la Universidad.

En efecto, en lo que respecta a la educación para los *mass-media*, el sistema escolar debe asumir este importante papel si no quiere quedar totalmente al margen de los intereses de los alumnos y seguir preparando hombres para una sociedad que no responde al esquema que aún se mantiene en la escuela.

Este tipo de Intervención Educativa no debe considerarse al margen de otro tipo de innovaciones que la educación institucionalizada ha de asumir para poder responder de forma efectiva a la sociedad en la que se halla integrada. En páginas anteriores, comentábamos que la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación escolar constituía uno de los aspectos más importantes de dicha renovación, pero que esta introducción perdía sentido si no se ponían en práctica otras medidas tendentes a preparar a los alumnos para la sociedad en la que les toca vivir.

Para que el sistema educativo se amolde a los continuos cambios culturales a que nos referimos, ha de asumir, por una parte, el papel de mediador también respecto a la cultura de masas, pero, además, ha de considerar la utilización de las poderosas tecnologías que ha desarrollado la comunicación social.

Es, pues, doble la misión de la educación respecto a los medios de comunicación: saber aprovechar los recursos didácticos que ofrece el campo de los *mass-media* y capacitar a los alumnos para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que dichos medios transmiten.

Esta doble misión no sólo se ha de desarrollar en el interior de las instituciones educativas. Hay que encontrar y hacer tarea educativa en, y con, cualquier medio que la cultura y la realidad próxima nos ofrezca. La escuela debe acercarse a la realidad y ésta debe entrar en la escuela con toda la riqueza cultural y la problemática que ello conlleva. Resulta difícil comprender, orientar, ayudar al alumno actual si lo consideramos totalmente aislado del ambiente cultural en que se mueve. La escuela no puede permanecer por más tiempo replegada a sobre sí misma, sino que ha de tender a ingresar a los alumnos en la cultura de su tiempo y de su ambiente para, al mismo tiempo, hacerlos capaces de enriquecer esa misma cultura.

Por otra parte, esta acción respecto a los *mass-media* ha de servir también para que la educación tenga, a través de sus aportaciones, algún peso en la evolución de las nuevas tecnologías de la información.

Aspectos metodológicos de la educación en materia de comunicación

Antes de iniciar un programa de educación para los *mass-media* se han de considerar multitudes de factores. Una primera cuestión que tendremos que abordar es «cómo» y, sobre todo, «cuándo» el contacto de los niños con los *mass-media*.

Es una opinión generalizada que el contacto con los *mass-media* ha de realizarse directamente, sin mecanismos filtrantes o de amortiguación. Y las actividades de educación en cuestiones de medios de comunicación deben comenzar lo más tempranamente posible. En efecto, cuando los niños comienzan a ir a la escuela, muchos de ellos son ya experimentados consumidores de los *mass-media*. Por ello la educación respecto a los medios masivos se debe abordar tan pronto como sea posible.

Estas opiniones, defendidas por las tesis llamadas liberales, que defienden la confrontación directa entre los niños y la realidad de la comunicación son fuertemente contestadas desde posiciones conservadoras e, incluso, desde las llamadas «neoliberales», que proponen un contacto más cuidadoso y restrictivo.

Nos hemos centrado principalmente en los posibles modelos de intervención que en este terreno se pueden desarrollar desde la educación escolar, y más concretamente referidos en la comunicación audiovisual. De esta manera puede desarrollarse una acción sistemática, pero ello no quiere decir que no sean necesarias otras experiencias, novedosas o ya largamente experimentadas, que, fuera del marco escolar, complementen y apoyen dicha acción. La responsabilidad de intervenir en este terreno no es exclusiva de los organismos educativos nacionales, sino que corresponde, también, a las organizaciones sociales de carácter cultural. Un repaso a las actividades de dichas organizaciones nos daría una visión clara de la situación de la educación respecto a los *mass-media* en España.

Entre los distintos tipos de Intervención Educativa respecto a los *mass-media*, quizá aquellas desarrolladas desde los mismos *mass-media* constituyan un escaso, aunque prometedor, ejemplo. Dentro de las inmensas posibilidades de que disponen los distintos medios de comunicación de masas, resulta preocupante que no se hayan desarrollado acciones de educación para la comunicación, Quizá este estado de cosas se deba a las reservas que, parte de los *mass-media* se tienen respecto a todo lo que suene a educación.

Entre los escasos ejemplos que podemos encontrar en Europa, quizá el de mayor interés sea el desarrollado por la ZDF («*Zweites, Deutsches Fernsehen*»), segunda cadena alemana, en la serie *La manipulación y cómo burlarla*.

Otro ejemplo, también alemán, que intenta neutralizar la fascinación de las series es *Serie sobre las series*⁹

En otro ámbito, podemos señalar la serie británica *Viewpoint*, que si bien como tal no desarrolla ningún tipo de Intervención Educativa, si que mediante el folleto que acompaña a la serie, ofrece a los profesores multitud de sugerencias para actividades en clase, muchas de ellas relacionadas con la TV (Horrox, Lowndes y Skirrow, 1975).

Otro tipo de experiencia desarrolladas a través de la televisión, pero que constituyen modelos de Intervención Educativa en materia de *mass-media* diseñados desde perspectivas pedagógicas y con objetivos educativos claramente definidos, las encontramos en las emisiones semanales que la televisión suiza romanche emite de programas de iniciación a los medios de comunicación de masas y que están coproducidos con los Departamentos cantonales Romanches de Instrucción Pública.

⁹ Esta serie presenta, mediante ejemplos ilustrativos, la manipulación, no sólo desenmascarando los distintos trucos, sino mostrando las posibilidades de defensa respecto a esta manipulación. Se puede consultar el libro de seguimiento de la serie, publicado en alemán en 1979 y que constituye una obra independiente. DENSE, H. y SCHMANDT, W. (1982): Manual de autodefensa comunicativa. Gustavo Gili, Barcelona.

En España, este tipo de experiencias es prácticamente inexistente¹⁰

La puesta en práctica de la educación en materia de comunicación en la escuela presenta distintas variantes, en gran medida no investigadas en profundidad. Esto trae como consecuencia una gran diversidad metodológica, que hace que cada experiencia de introducción a las enseñanzas respecto a los mass-media constituye un caso particular. A pesar de que los distintos modelos que se están desarrollando por todo el mundo pueden orientarnos en nuestro trabajo, sería un error aplicar a nuestra situación investigaciones externas, ya que la enseñanza de los medios de comunicación de masas exige la integración en el contexto socio cultural en que se va a desarrollar. Son necesarios métodos elaborados específicamente y éstos deben establecerse, necesariamente a través de la investigación. Pero una investigación llevada a cabo en la escuela y por pedagogos.

Poner en marcha un programa de educación en materia de comunicación representa, por encima de análisis de la experiencia de otros países, estudiar las distintas propuestas que a nivel particular se han ido haciendo a lo largo de estos años, sobre todo, aquellas que vienen avaladas por una experimentación de sus resultados, y representa, así mismos, elaborar un plan de investigaciones cuyos resultados determinan las líneas básicas de un programa de educación en materia de medios de comunicación de masas ajustado a la realidad sociocultural que está viviendo nuestro país.

La determinación de los temas de estudio que se integran en dichos programas puede resultar, a causa de la amplitud del fenómeno a tratar y a lo apretado del horario escolar, un problema grave. Antes de seleccionar y estructurar el contenido se han de considerar en profundidad los objetivos que se quieren alcanzar, las necesidades e intereses de los alumnos y los recursos con que se cuenta.

Áreas de investigación

Es bastante difícil sistematizar los conocimientos relacionados con los *mass-media*. El que dichos conocimientos puedan presentarse en una estructura y un orden lógicos dependerá en gran medida del lugar que ocupe la educación respecto a los medios de comunicación en el conjunto de los programas oficiales. No es difícil encontrar, en la bibliografía sobre el tema, proyectos, más o menos desarrollados, de estructuración de dichos contenidos. A grosso modo, podemos considerar como fundamentales las tres siguientes áreas:

1. *El conocimiento de los medios de comunicación de masas.* Para ello ha de potenciar tanto un conocimiento de las cualidades técnicas como de los tipos de deformación de la realidad de cada medio. Analizando:
 - a) La tecnología propia de cada medio, que servirá para una comprensión de las relaciones entre el medio y el mensaje.}
 - b) La forma típica de interpretar la realidad (representarla o deformarla) de cada medio debe ser estudiada para poder comprobar dicha representación con la propia realidad.
2. *La lectura de la imagen, en cuanto que representación de la realidad.* El dominio del sistema icónico otorga al alumno instrumentos que le permiten

¹⁰ La única serie que podría compararse a este tipo de emisiones es «Aula Visual» de TV3 de Cataluña, sobre todo en su primer período.

enfrentarse al mundo que le rodea (la imagen, los medios audiovisuales ocupan un lugar importante en el cosmos de nuestros alumnos) armado, ya, de un dominio intelectual sobre el mundo audiovisual.

3. *los procedimientos de connotación*, procediendo a la «desconstrucción» de los documentos, es decir, invirtiendo el procedimiento mediante el cual se construye la representación de la realidad en los medios de comunicación (Masterman, 1983, p. 186)

Metodología a emplear

Otro aspecto de la puesta en marcha de estas experiencias que puede resultar problemático es la metodología a emplear. Los métodos tradicionales de enseñanza difícilmente pueden dar resultado y por consiguiente se precisa una profunda renovación metodológica. En efecto, no pueden aplicarse aquí métodos estereotipados que no se adapten al fenómeno que se va a analizar. Esto trae consigo, forzosamente, la reorientación de la metodología en el resto de actividades, ya que no es posible aplicar metodologías tradicionales en un tipo de actividades junto a otras que están en consonancia con los medios modernos de comunicación de masas.

Es necesario utilizar una metodología activa, creativa, consistente en hacer tocar, en hacer sentir al alumno aquello en que se está trabajando, en convertirlo en protagonista de la comunicación. Para ello el sistema de trabajo ha de ser flexible, y esta flexibilidad vendrá dada en gran medida por el carácter de los instrumentos didácticos realizados. Los alumnos experimentan procesos nuevos de comunicación, se convierten en protagonistas de sus propios mensajes utilizando medios que en general les fascinan.

1. Ante la falta de una estructuración de los contenidos que establezca una secuencia lógica de los conocimientos puede ser conveniente la utilización de fichas que permitan un ordenamiento flexible¹¹. Este tipo de fichas permite que el desarrollo de la educación para los *mass-media* puede realizarse desde tres enfoques.¹²
 - a) Aprovechar todas las ocasiones ofrecidas por los *mass-media*, lo que supondría un enfoque intuitivo de la materia desde el momento en que de una manera lúdica se presenta al alumno las distintas propiedades de los medios de comunicación de masas.
 - b) Enseñando haciendo hacer, que supone un enfoque práctico que permite a los alumnos fabricar su propio mensaje.
 - c) Exposición sistemática de la materia, en los modos didácticos y con la estrategia oportuna. Correspondería a un enfoque teórico, a través del cual se definirían los distintos aspectos que se están trabajando.

En este tipo de metodología donde reside la esencia de la educación para los *mass-media*, ya que de forma práctica el alumno se encuentra en relación con los *mass-media*, con la comunicación que se da en la sociedad. Poner en marcha un programa de educación para los *mass-media* constituye una práctica concreta de la vida, de la sociedad, de la comunicación dentro de la escuela, pero también de la escuela dentro de la vida, en la creación de mensajes, en esa

¹¹ como muestra de este sistema de fichas puede verse: SALINAS, J. (1984).

¹² Estos tres enfoques corresponderían a lo que Taddei define como las tres vías. TADDEI, N. (1979): *Educación con la imagen*. Marova, Madrid, p. 103

preparación para la comunicación. A cometer estas enseñanzas exige desde el primer momento clarificar qué tipo de tratamiento tendrá dentro de la organización de las actividades del centro.

2. Una solución es la de organizar las clases *autónomas*. Es un tipo de metodología que exige la participación de especialistas. Esta solución presenta, frente a las ventajas de contar con un experto, problemas de falta de integración del especialista en la vida cotidiana del alumno, siendo ajeno a la experiencia de éste y con el peligro de desarrollar actividades excesivamente técnicas.
3. Otra solución, quizá excesivamente utópica, reside en desarrollar estas actividades en todos los niveles del cuadro horario, como una *enseñanza integrada*. Así no se desarrolla como algo ajeno a las actividades cotidianas, como una disciplina aislada, sino que es considerada en relación a la vida diaria, a la cultura y a los medios de comunicación. Por ello su desarrollo ha de ser sistemático, huyendo de tratamientos esporádicos y ocasionales. Y, sobre todo, huyendo de tratamientos de tipo extraescolar. Tomar cualquier solución que tienda gradualmente a la capacitación en la comunicación de masas a lo largo del horario escolar, exige un planteamiento previo del papel de la comunicación general dentro de la sociedad y del tratamiento que la comunicación va a recibir en la práctica educativa, pero llevará, como contrapartida, a que tanto los docentes como los alumnos, tomen conciencia de que la comunicación es un intercambio de experiencias (información) que se realiza por diversos medios, y que el conocimiento de los medios empleados, de todos los medios, enriquece la personalidad a la vez que posibilita una lectura y una producción más rica y completa de los mensajes.

La formación de los educadores

Para que la educación respecto a los *mass-media* sea eficaz, no basta con pretender que el alumno domine el lenguaje audiovisual ni con que descifre con claridad los mensajes: el dominio de los medios pasa por la utilización cotidiana de éstos. Cuando el alumno tenga la posibilidad de comunicar creativamente sus experiencias y cuando interpreta los mensajes que sus compañeros han realizado, estará formando su propio juicio crítico frente a los medios masivos y a los mensajes que éstos transmiten. Se requiere, por tanto además del análisis de los fenómenos comunicativos que se dan en la sociedad y en la misma escuela, una práctica continua de la expresión, de la recepción y de la creación por parte de los alumnos. Este análisis y elaboración de mensajes audiovisuales ha de realizarse en un clima en el que el alumno goce de completa autonomía, de verdadera libertad de expresión y comunicación. Este ambiente comunicativo no requiere que se hayan de diseñar sofisticadas situaciones de aprendizaje ni que se considere como responsabilidad de especialistas: puede muy bien integrarse en la vida y el trabajo de un grupo-clase. Como señala Colombo.

«Esto no exige ni la presencia de los pontífices de la semiología, ni el recurso de los teóricos del signo. Requiere simplemente de la intervención de un especialista en comunicación. Lo que debería ser precisamente un maestro» (Colombo, 1983, p. 9).

Y, aquí topamos con la otra gran cuestión que debe plantearse al diseñar un programa de educación den materia de comunicación: la formación de los docentes. Quizá resida en la escasez de formación de los profesores el obstáculo mas serio para la expansión de ese tipo de enseñanzas. La formación de los docentes en materia de comunicación es el aspecto más urgente que se debe acometer en toda experiencia de educación respecto a los *mass-media*, ya que nadie duda que han de ser los profesores de la enseñanza general lo que han de desarrollar estas nuevas actividades.

Crear actitudes positivas

La labor de formación no ha de tener como único fin, aunque necesario, dotar a los profesores de medios para enfrentarse con éxito a los *mass-media*, o para elaborar ellos mismos los instrumentos didácticos necesarios. Esta labor de formación tiene que realizar la fundamental tarea de sensibilizar y crear actitudes positivas hacia la materia por parte de los docentes. Una de las claves del éxito de cualquier innovación pedagógica reside en que dicha innovación sea asumida por los enseñantes. Y en este caso, la labor de formación a que nos referimos debe conseguir este propósito para que los profesores, que se sentirán directamente afectados, asuman la necesidad de la introducción de estas enseñanzas y colaboren eficazmente en su puesta en práctica. Sin esta nueva actitud del profesorado de poco servirán las recomendaciones oficiales y la introducción de la materia en los *currícula* oficiales (Soucho, 1982).

La implicación de los profesores en la experiencia es la primera actividad que los distintos programas desarrollados en el mundo acometen. Si creemos que la comunicación debe constituir una educación integrada respecto al resto de las áreas de conocimiento, debe ser el profesor habitual el que la lleve a cabo. Y el desarrollo de dicha labor, y por consiguiente de la formación de los docentes, se hace cada día, más urgente. De hecho, afirma Masterman:

«Convendría que empezaran a dispensarla lo antes posible si se quiere que la profesión docente no contribuya a ensanchar aún más el abismo, peligrosamente grande ya, que media entre los intereses y prioridades de la mayoría de los centros de enseñanza por un lado, y los problemas, situaciones y asuntos concretos que, por el otro, viven alumnos y adultos del mundo de hoy» (Masterman, 1983, p. 199).

La situación actual es, ante todo, una situación singular. La generación adulta, y como consecuencia, la gran mayoría de docentes, no cuenta con los elementos necesarios para enfrentarse críticamente a los *media*, ya que sus relaciones con dichos medios no son mucho más conscientes que la generación más joven. Esta, por otra parte, no ha descubierto aún las consecuencias que, en la edad adulta, conlleva su experiencia con los medios masivos de comunicación. Sin embargo, el educador no sólo ha de adquirir los instrumentos necesarios para desenvolverse en la comunicación de masas, el futuro es una responsabilidad educativa y los pedagogos han de mantener una actitud abierta, aunque también crítica, hacia las nuevas tecnologías que se están desarrollando en la sociedad y que representan los grandes desafíos a los que tendrán que enfrentarse los alumnos en un futuro no muy lejano.

Actualización

La nueva sociedad de las comunicaciones que está configurándose hará que el concepto de comunicación de masas, tal como lo entendemos actualmente, sufran transformaciones. La evolución de las nuevas tecnologías de la comunicación apuntan en dos sentidos contrapuestos en principio, pero que parecen acercarse por los extremos. Por una parte, se tiende a audiencias multitudinarias a través de los satélites geoestacionarios y, por el contrario, se observa también una tendencia hacia las audiencias restringidas (televisión por cable, televisión a pago, etc.) y hacia la utilización individual de la información (videotexto, etc.). El usuario de los medios de comunicación, al contrario de cómo sucede en la sociedad de masas, interviene más en el proceso de comunicación.

Los programas de educación respecto a los medios de comunicación han de contemplar las posibles situaciones en que el alumno de hoy podrá encontrarse en la edad adulta. Y, para ello, habrá de prepararlo en el buen uso de la información que, en ingentes cantidades, invade ya nuestra sociedad. Y, para ello, el educador habrá de realizar el esfuerzo necesario para que la institución educativa responda eficazmente a los retos que desde los medios de comunicación se le irán planteando. Esta labor cotidiana de actualización, que indudablemente corre a cargo del educador conviene ponerla en práctica con urgencia, porque, como dice M. Tardy (1978):

« ¿Es preciso que la Pedagogía continúe a la zaga y, examinando una vez más esta ley de retraso pedagógico, espere que le lleven a cabo los descubrimientos para limitarse acto seguido a transmitirlos? Me pregunto si la Pedagogía no debería participar en estos trabajos de elaboración y si los pedagogos y sus alumnos no deberían, por una vez, aventurarse en el camino de los descubrimientos» (Tardy, p. 31)

Referencias bibliográficas

- BAGGALEY, J. y DUCK, S. (1979): *Análisis del mensaje televisivo*. G. Gili, Barcelona
- BERGER, G. (1983): «La iniciación de los medios de comunicación de masas: el ejemplo suizo», en *Perspectiva*, vol. XIII, 2 pp. 237-246.
- CLOUTIER, J. (1975): *L'ère d'Emersec*- Presses de l'Université de Montreal, Montreal
- COLDEVIN, G. (1976): «Comparativa effectiveness of ETV presentation variables», en *Journal of Educational Television*, vol. 11.3.
- COLOMBO, A. (1983): «Para una pedagogía de la comunicación», en *Diagroup*, 9, p. 9.
- DIEUZEIDE, H.: «Comunicación y educación», en VARIOS (1980): *Educación y medios de comunicación* MEC, Madrid.
- GERBNER, G. y GROSS, LO. (1976): «Living with television. The violence profile», en *Journal of communication*, 26, pp. 173-199.
- GIRE DAHL, A. (1983): «La iniciación a la comunicación en un medio escolar», en *Perspectivas*, vol. XIII, 2, pp. 201-211.
- HORROX, A.: LOWNDES, D. y SKIRROW, L. (1975): «Viewpoint-mass communication in society», en *Teacher's Notes*. Thames Televisión Londres.

- LEFRANC, R. (1973): *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. El ateneo, Buenos aires, p. 15.
- MASTERMAN, L. (1983): «La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas», en *Perspectivas*, vol. XIII,2, p. 193.
- PORCHER, L. (1974): *La escuela paralela*. Kapelusz, buenos Aires.
- SALINAS, J. (1984): Aprender a ver. *Un ensayo de educación audiovisual*. ICE de la Universidad de las Islas Baleares, pp. 17-20.
- SOUCHON, (1982): «Educación y medios de comunicación de masas: contradicciones y convergencias», en *Perspectivas*, vol. XII, 1, pp. 107-119
- TARDY, M. (1978): *El profesor y la imagen*. Planeta Barcelona.
- UNESCO (1978): *A general curricular model for mass-media education*. ESCO/UNESCO. Madrid.
- (1974): «Mass media in society. The need of research», en *Reports and Papers on Mass communication*. UNESCO, 59.
- (1971): *Propuestas para un programa internacional de investigación sobre comunicación* COM/MD/20. UNESCO, París.

Bibliografía básica

- ALCOCER, N. y URBEZ, I. (1976): *Introducción a la lectura critica del film*. Don Bosco, Barcelona.
- ALFONSO, M. y MATILLA, I. (1980): *Imágenes en libertad. 2 vols*. Nuestra Cultura, Madrid.
- ALFONSO ERAUSQUIN, M.; MATILLA, L., y VÁZQUEZ, M (1980): *Los teleniños*. Laia, Barcelona.
- BEVILLE, G. (1978): *60 fiches-jeux de communication*. Les Editions d'Organisation, París
- BIDDLE, B. y ROSSI, P. (1970): *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*, Paidós, buenos aires.
- BOURRON, Y. (1978): *72 fiches de pédagogie audio-visuelle*. Les Editions d'Organisations, París.
- BUSQUETS, LI. (1977): *Para leer la imagen*. ICCE, Madrid.
- CAZENEUVE, J. (1977): *El hombre telespectador*. G. Gili, Barcelona.
- DE PABLOS, J. (1980): *Cine didáctico. Posibilidades y metodología*. Narcea, Madrid.
- DEL AMO, C. (1978): *Cine didáctico*. INCIE, Madrid.
- ECO, U. (1975): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Lumen, Barcelona.
- ENZENSBERGER, H.M. (1972): *Elementos para una teoría de la comunicación*. Anagrama, Barcelona.
- ESTEVE, J. M. (1983): *Influencia de la publicidad en TV sobre los niños*. Narcea, Madrid
- FERNÁNDEZ, J. y DUASO, S. (1982): *El cine en el aula*. Narcea, Madrid.

- GOUREVITCH, J. P. (1975) *Comprender la publicité*, L'ecole, París.
- GREENFIELD, P. M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Morata, Madrid.
- GUBERT, R. (1975): *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Lumen, Barcelona.
- GUTIÉRREZ, F. (1975): *Pedagogía de la comunicación*. Humanitas, Buenos Aires.
- LABORDERIE, R. (1979): *Aspects de la communication éducative*. Casterman, París Bruselas.
— (1972): *Les images dans la société et l'éducation*. Casterman, París-Bruselas.
- MARTIN, M. (1987); *Semiología de la imagen y pedagogía*. Narcea, Madrid.
- MASTERMAN, L. (1980): *Teaching about television*. McMillan, Londres.
- MATTERLAND, A. y PIEMME, J. M. (1981): *La televisión alternativa*. Anagrama, Barcelona.
- METZ, Ch.; Eco, U. y otros (1972): *Análisis de las imágenes*. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires.
- MINKKINEN, S. (1978): *A general curricular model for mass media education*. UNESCO, París.
- MOLES, A. (1975): *La comunicación y los maas-media*. Mensajero, Bilbao.
- PERAYA, D. (1984): «Pédagogie de Paudio-visuel», en *Revue Belge de Psychologie et Pédagogie*, 185-186, pp. 19-32
- PIEMME, J. M. (1980): *La televisión un medio en cuestión*. Fontanella, Barcelona.
- PORCHER, L. (1974): *La escuela paralela*. Kapelusz, Buenos Aires.
- REBOUL, E. (1980): *Aprender a usar las fuentes de información*. Narcea, Madrid.
- RISPA, R. (1985): *Nuevas tecnologías en la vida cultural española*. Fundesco, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977): *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. G. Gili, Barcelona.
— (1976): *Publicidad y enseñanza. El mensaje publicitario y el libro de texto*. ICE, Univ. De Salamanca, Salamanca.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1984): *Imagen y educación*. Anaya, Madrid.
- THIBAUT-LAULAN, A.M. (1973): *Imagen y educación*. Fernando Torres, Valencia.
— (1973): *El lenguaje de la imagen*. Marova, Madrid.
- VARIOS (1982). *Educación y medios de comunicación*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.

PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FORMAL

Jaime SUREDA NEGRE

Trataremos a continuación de las posibilidades sociales a nivel de formación que posee la Educación Ambiental. Normalmente se considera la Educación Ambiental como una técnica o método más o menos eficaz de aprendizaje escolar (Educación Ambiental formal), desconociéndose en cambio el sentido socioeducativo que la propia Educación Ambiental puede desarrollar sobre grupos o comunidades sociales en un intento de logros sociales y ambientales al mismo tiempo (Educación Ambiental no formal).

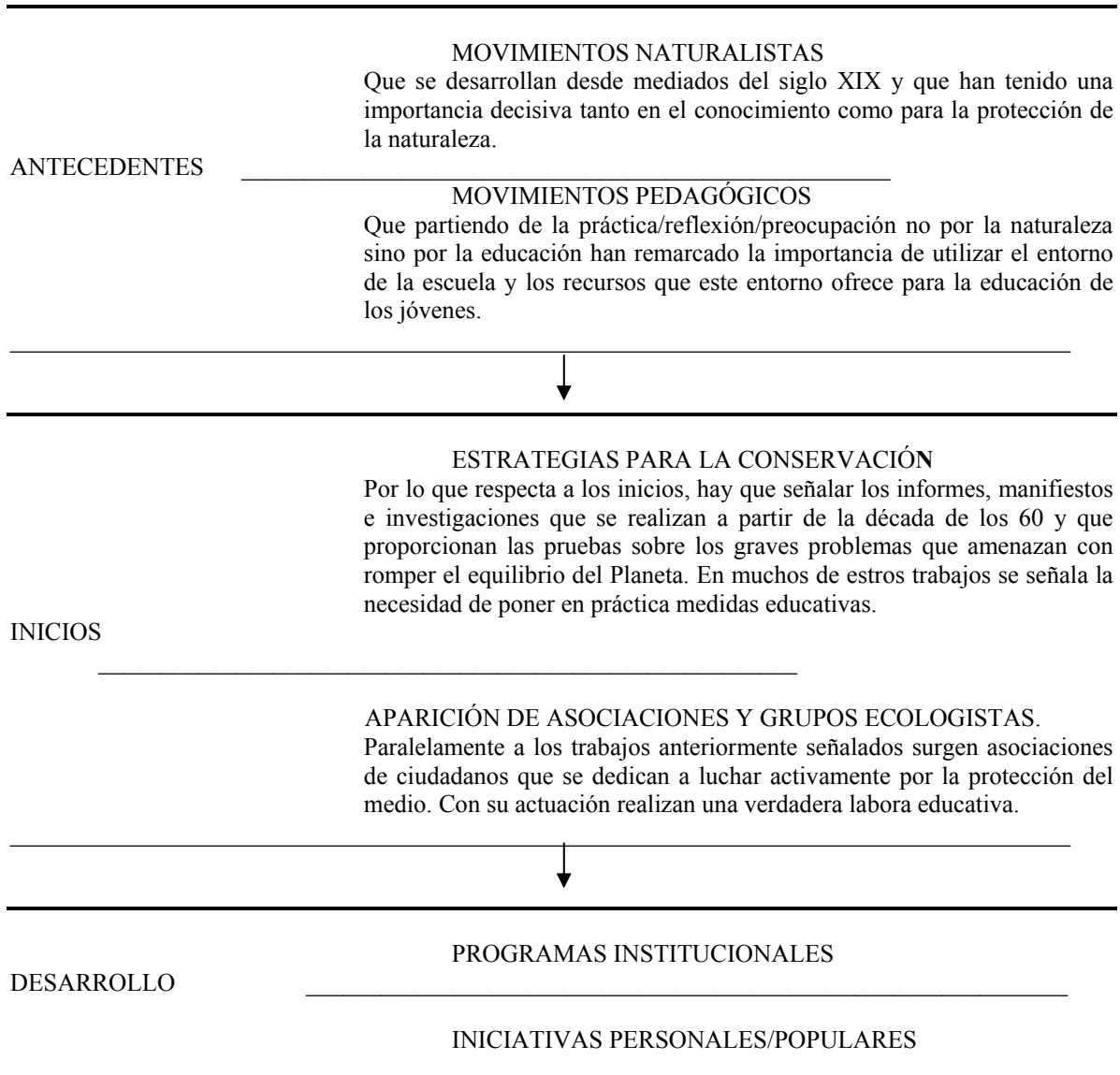
Para dar respuesta a nuestro planteamiento, presentaremos a continuación dos tipos de programas de índole realmente diversa que, sin embargo, pueden acercarnos a las posibilidades que en el campo de la Pedagogía social posee la Educación Ambiental; así, pues, haremos referencia expresa a la Interpretación Ambiental (IA) Y LA educación Ambiental comunitario (EAC) que, como verá el lector, pueden convertirse en dos actividades profesionales de tipo pedagógico de gran interés y aun necesidad en nuestro país.

El proyecto educativo que se propone con el nombre genérico de Educación Ambiental tiene su origen en la toma de conciencia iniciada a mediados de la década de los sesenta sobre la necesidad de reorientar las relaciones hombre-medio ambiente. Quizá debamos matizar esta afirmación señalando que nos referimos a los inicios del auge de lo que actualmente se hace con el calificativo de Educación ambiental. Efectivamente, antes de la década de los sesenta ya se había propuesto la utilización del término EA para referirse a prácticas educativas orientadas a la protección del medio¹

Así por ejemplo, en 1949 en una conferencia de la UION celebrada en París. Se sugirió el concepto EA para referirse a un enfoque educativo que con aportaciones de las ciencias naturales y sociales apuntase a la protección del medio.

Por otra parte, tengamos en cuenta que los antecedentes de la EA son incluso anteriores a nuestro siglo. Sintetizando, creemos que la evolución histórica de la EA puede representarse con el siguiente esquema:

¹ En relación a la evolución histórica: SUREDA, J. y SUÑER, A.: «Evolución histórica de la Educación Ambiental», en *Primer trobada balear-catalana d'Educació Ambiental. Comunicacions*. Societat: Balear D'Educació Ambiental, Palma de Mallorca, 1987. TERRADAS, J. (1983): «Desarrollo histórico y concepción actual de la Educación Ambiental», en *Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Comunicaciones y Ponencias*. MOPU, Madrid.



Se trata pues, de una persona educativa relativamente novedosa, generada por los efectos de la intervención humana sobre su entorno. Recuérdese que hasta fechas recientes el hombre había usado los recursos naturales sin preocuparse por los efectos de su exploración, habiéndose formado una noción triunfalista del futuro de la humanidad que progresivamente ha ido desvaneciéndose. La aparición de manifiestos, informes, investigaciones y ensayos que presentan todo un conjunto de pruebas acerca de los graves problemas que amenazan con romper el equilibrio del planeta se acrecientan constantemente desde la década de los sesenta, hasta el punto de que su simple catalogación resulta difícil. En este contexto lo que nos interesa constatar es cómo la educación, a partir de estos análisis, empieza a perfilarse como instrumento fundamental de toda estrategia que pretenda reorientar las relaciones hombre-medio.

En esta perspectiva se manifestaba, ya en 1970, el informe *Man's Impact on the Global Environment. Report of the Study of Critical Problems (SCEP)* (Versión castellana publicada en 1976 con el título de *La influencia del hombre en el medio global. Informe del SCEP*). Este estudio se centró en el análisis de los efectos de varios contaminantes depositados en el sistema atmósfera-tierra-océano, sobre el clima y la Ecología mundiales. Entre las acciones que propone el informe SCEP se señala la importancia de la educación. Así el grupo de trabajo sobre los efectos ecológicos concluyó:

«A medida que nuestra tecnología se vuelve más poderosa, es más urgente que eduquemos a nuestros hijos —y a nosotros mismos— en cuanto a los peligros del mal uso del ambiente. Esto puede hacerse en la escuela como parte del plan de estudios regular y en los programas especiales destinados a familiarizar al estudiante con las funciones de los ecosistemas naturales y artificiales...El estilo de vida no cambiará si no se reconoce y acepta ampliamente la necesidad del cambio» (pp. 156-157)

The State of the Planet (original en inglés de 1976 y versión castellana de 1978) propone un plan de once puntos sobre la supervivencia que permita.

«Asegurar una situación de sostenimiento, y poder dar así un poco más de tiempo a nuestro mundo para desarrollar una estrategia más segura y detallada»

El primero de estos puntos se refiere a la necesidad de información.

En 1980 la Unión Internacional para la conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales (UICN) Presentó la Estrategia Mundial para la conservación en la que se señala:

«En fin de cuentas habrá que transformar el comportamiento de toda la sociedad en relación con la biosfera, si se quiere alcanzar los objetivos de la conservación. Se requiere una nueva ética en relación con las plantas, los animales e incluso los seres humanos, para que las sociedades puedan vivir en armonía con el mundo natural del cual dependen la supervivencia y su bienestar.»

Digamos finalmente que en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972) quedó claramente establecida la necesidad de poner en práctica medidas educativas. Así en el principio 19 y en la Recomendación 92 se afirma:

«Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste al debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana» (Principio 19). «se insta al desarrollo de la Educación Ambiental con una de las estrategias para atacar la crisis del medio ambiente» (Recomendación 96)

Efectivamente, en unas sociedades regidas por el principio de participación resulta del todo imposible poner en práctica medios conservacionistas sin establecer un amplio consenso social sobre la necesidad de hacerlo, y para ello se hace imprescindible divulgar la significación, interrelaciones y valor del patrimonio natural.

A pesar de la juventud de esta propuesta educativa podemos constatar cómo se cuenta ya con un amplio repertorio de reflexiones, experiencias e investigaciones que,

progresivamente, van aportando un considerable cuerpo de conocimientos sobre el qué cómo de la EA.

Así y aunque sea de forma telegráfica, recordáramos, entre los trabajos que podríamos calificar de «institucionales»:

- el Programa UNESCO-PNUMA con las importantes reuniones de Belgrado (1975) y de Tbilisi (1977)²
- los seminarios y recursos que desde 1975 viene organizando el Consejo de Europa³
- el programa de educación ambiental llevado a cabo en los Estados Unidos de América entre 1970 y 1981⁴
- la incorporación en muchas universidades de cursos sobre EA (Quigg, 1984).

Por otra parte, en una perspectiva menos institucional, hay que reseñar:

- la aparición de revistas especializadas así como la extensa difusión de libros⁵

² El programa Internacional de Educación Ambiental de la UNESCO en colaboración con el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el medio Ambiente) se inició en 1975, teniendo sus orígenes en la conferencia de Estocolmo. La primera etapa de este programa cubrió los años 1975-79 celebrándose, durante este período, el Seminario Internacional sobre EA de Belgrado y la conferencia Intergubernamental sobre EA de Tbilisi. En relación a estos dos importantes encuentros y el programa en general, ver: VARIOS (1977): *Tendencias de la Educación ambiental*. UNESCO, París. VARIOS (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre EA. Informe final*. Informa FD/MD 59, UNESCO, París VARIOS (1980): *La Educación ambiental*. Las grandes orientaciones de Tbilisi. UNESCO, París, FENSHAM, P. J. (1978): «De Estocolmo de Tbilisi: la evolución de la Educación ambiental», en *Perspectivas*, vol. III, 4, pp. 492-502. Desde enero del 76 se publica, con una periodicidad trimestral, el boletín Contacto. Esta publicación constituye el mejor recurso para seguir la evolución del programa a que nos referimos.

³ Desde 1975 el comité Europeo para la Defensa de la Naturaleza y los Recursos Naturales ha organizado los siguientes seminarios y coloquios relacionados con la EA: Seminario sobre la EA en un marco rural y urbano (Holanda, 1975); Seminario sobre el rol de la etnología regional en la interpretación del medio ambiente y la EA (Dinamarca, 1976); Seminario sobre la EA en un marco estrictamente urbano (Gran Bretaña, 1977); Seminario sobre EA en la región de la Europa meridional (Portugal, 1978); Seminario sobre las actuaciones pedagógicas orientadas a acrecentar la participación del público en la solución de problemas del medio ambiente urbano (Holanda, 1979); Coloquio internacional celebrado en Estrasburgo para estudiar los conceptos en torno a los cuales se han venido desarrollando los seminarios anteriormente reseñados (Francia, 1980); Seminario para analizar las relaciones entre la necesidad de protección del medio y la de utilizar el medio (Holanda, 1980); Seminario sobre FA, turismo y cultura de las islas pequeñas (Canarias, 1980); Coloquio internacional para estudiar los medios necesarios para abrir las escuelas al mundo exterior e integrar la problemática ambiental en los programas escolares (Luxemburgo, 1981); Seminario para profesores de enseñanza primaria sobre educación en materia de medio ambiente urbano (República Federal de Alemania, 1984); En relación a estos trabajos ver: SUREDA, J.: *Introducción a la Educación Ambiental. Manual de documentación*, en prensa.

⁴ El Environmental Education Programa fue aprobado en 1970 por el Congreso de los Estados Unidos de América- Para la administración y dirección de este programa se creó el «Office of Environmental education», integrado en el Departamento para la salud, la educación y el bienestar. En 1981, a consecuencia de la llegada al poder de una Administración republicana extremadamente conservadora, dejó de funcionar la oficina de EA poniéndose fin a este programa. Ver: SUREDA, J.: Ob. cit.

⁵ Entre las revistas especializadas destacaría: *Journal of Environmental Education*, de periodicidad trimestral, publicada por Heldref Publications (4000 Alberarle St., K.W. Washington, D.C. 20016) en asociación con la «National Association for Environmental Education». *Bulletin of Environmental education* (BEE). Revista de periodicidad mensual que se publica desde 1971 por la sociedad Streetwork Ltd. (C/o

- la institución de asociaciones⁶
- la creación de equipamientos e instalaciones especiales para la EA.

Característica se la educación Ambiental

Posiblemente un resumen definidor de lo que es la Educación Ambiental así como de sus vectores más determinantes vendría dado por las características que a continuación reseñamos:

1. *Una preocupación; la calidad del medio ambiente.* Proviene de la demanda sociocultural que, a partir de la década de los 70, se plantea el grave problema del deterioro del medio
2. *Una meta: la protección y mejora del medio.* La producción y mejora del medio se plantea como objetivo en la consecución del cual la educación necesariamente desempeñará un papel preponderante.
3. *Un campo: los problemas ambientales.* Los problemas ambientales constituyen el objeto de relación al cual el hombre debe adquirir nuevas aptitudes y actitudes.
4. *Una visión-objeto: la relación y la interdependencia.* Relación e interdependencia son características básicas de todo sistema ecológico. Para entender y luchar contra la degradación del medio sus problemas no pueden plantearse sino sobre modelos que respondan a las características de la realidad, la cual es interdependiente.
5. *Un medio: ejercitar en la toma de decisiones.* No es sólo saber, hay que prevenir experimentando las consecuencias de nuestros actos.

Hemos visto que entre las estrategias para fundamentar una relación más equilibrada entre el hombre y su medio, la educación es considerada como uno de los instrumentos privilegiados, asignándole la finalidad de instituir una nueva ética con la cual reorientar la mencionada relación. Llegados a este punto el problema quizá más importante consiste en determinar vías que conduzcan a la consecución de las metas propuestas por la EA. Y para explorar estos posibles caminos bueno será recordar que la Pedagogía es de uso común, al menos desde principios de los 70, dividir el universo educativo en tres grandes sectores.

- el de la educación formal;
- el de la educación informal;
- el de la educación no formal.

Sintéticamente, y evitando matizaciones que el lector encontrará en trabajos especializados⁷, diremos que el adjetivo «formal» se usa para designar aquellos procesos

Notting Dale Urban Studies Centre, 189 Preston Road, London W 10 6TH) en SUREDA, J.: Ob. cit., se relacionan más de veinte publicaciones periódicas de EA.

⁶ Ver Ibíd, en donde se relacionan las más importantes asociaciones mundiales de EA.

⁷ Ver: TRILLA, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Planeta, Barcelona; TRILLA, J. (1985): *La educación informal*. PPU, Barcelona; TRILLA, J.: «La educación formal, no formal e informal», en VARIOS (1985): *Textos e Pedagogía PPU*. Barcelona.

educativos generados por el sistema escolar; o por otra parte, la expresión «educación no formal» acoge aquellos fenómenos educativos que aunque se realicen al margen del sistema estructurado de enseñanza, es decir, al margen de la escuela, están organizados expresamente para lograr determinadas disposiciones cognitivas y valorativas; se trata, pues, de procesos intencionales, estructurados y sistemáticos. Finalmente, por «informal» se entiende aquel tipo de educación omnipresente,, espontánea y no estructurada promovida sin mediación pedagógica explícita en el transcurso normal de las relaciones sociales y producida indiferenciadamente de otros procesos.

Vías no formales de educación

Como anunciamos, vamos a referirnos a los procesos no formales pues son de hecho los únicos definidos y estructurados que al mismo tiempo poseen por su contexto y finalidad un objetivo plenamente social.

Las vías no formales de educación han sido utilizadas insistentemente en la EA, hasta el punto de que, muy probablemente, el entorno educativo que por estas vías se ha logrado crear sea el verdadero responsable de los cambios, en ocasiones profundos y espectaculares, que se han producido en el sector formal e informal. Y no nos cabe la menor duda de que los agentes más importantes de esta explosión educativa han sido los grupos y/o asociaciones conservacionistas/ecologistas que, especialmente desde la década de los 70, vienen desarrollando una intensa labor. Es, en gran medida, de estas asociaciones de donde emanan actividades extraescolares juveniles relacionadas con el medio⁸; cursos de todo tipo relacionados con la conservación; edición de libros, revistas, informes, etc.

Soslayando muchos aspectos cuyo examen sería interesante desarrollar, reduciremos nuestros análisis a la planificación de programas educativos en espacios naturales y al desarrollo de un modelo que pretende ejemplificar cómo llevar a cabo programas de EA en comunidades pequeñas y con recursos escasos, orientados a promover y facilitar aprendizajes en relación a una problemática ambiental de su entorno.

Los procedimientos no formales de educación se caracterizan, entre otras cosas, por la diversidad de ubicación en donde pueden tener lugar. Ámbito privilegiado son los espacios naturales preservados: parques naturales; bosques; áreas de especial interés, etc. los motivos son obvios: por una parte, aprovecharse de unos recursos educativos de primer orden como son los ofrecidos por el propio entorno⁹ y, por otra, por la necesidad de

⁸ En relación a este tema véase WITHRINGTON, D.: «Programas extraescolares de educación Ambiental para jóvenes», en VARIOS (1977): *Tendencias de la Educación Ambiental*. UNESCO, París, pp. 185-199

⁹ Una buena gestión de los espacios naturales protegidos debe contemplar, como señalaba ya en 1977 Ramón Folch, tres tipos de objetivos: científicos, pedagógicos y estéticos: «Las ventajas pedagógicas que se consiguen con la delimitación de espacios preservados no son tampoco desdeñables. En efecto, la comprensible, necesaria y creciente incorporación a los programas de estudios primarios, secundarios y superiores de conceptos relacionados con la zoología, la botánica, la geología, la sexología, etc., exige la posibilidad de una percepción directa de las cuestiones por parte de los alumnos (...). En cualquier caso, las posibilidades de diseñar itinerarios de naturaleza o de establecer escuelas de la naturaleza permanentemente emplazadas, en parte alguna son tan grandes como en los espacios protegidos» FOLCH, R. (1977): *Sobre ecologismo y ecología aplicada*. Letras, Barcelona, p. 191.

instrumentar estrategias que posibiliten que el visitantes que acude a estos lugares comprenda y apoye la gestión que allí se está desarrollando.

La importancia de la labor educativa en estos medios quizás se calibre más justamente si tenemos en cuenta, por ejemplo, que el mismo concepto de Educación Ambiental no formal, a menudo es usado como sinónimo de educación de los visitantes¹⁰. Por otra parte anótese que el concepto utilizado internacionalmente para referirse a estas prácticas es el de Interpretación Ambiental (IA), aun cuando debe tenerse presente que la IA no necesariamente se limita a entornos naturales. Veamos, en primer lugar, las características que presenta el proceso de IA para posteriormente centrarnos en la planificación de programas.

Características básicas de la Interpretación ambiental (IA)

La IA constituye un proceso formativo que a pesar de tener puntos en común con la EA difiere en aspectos básicos. La coincidencia fundamental consiste en que ambos procesos están orientados a posibilitar la adquisición de conocimientos y valores que permitan una nueva relación del hombre con el medio. Sin embargo, el ámbito en el que se realiza el proceso formativo; las características de los grupos destinatarios, así como el enfoque de las actividades de aprendizaje que deben adoptarse en uno u otro caso, difieren sensiblemente. En el esquema hemos sintetizado las diferencias más significativas:

| Educación Ambiental | Interpretación Ambiental |
|---|--|
| — La EA se desarrolla o se programa en/desde ámbitos diseñados específicamente para educar, básicamente la escuela. | — La IA se desarrolla en ámbitos no ordenados específicamente para educar. |

| Educación Ambiental | Interpretación Ambiental |
|---|--|
| — El grupo objetivo de la práctica de EA — los alumnos— están dirigidos, controlados, ordenados pro el profesor. Se trata de una audiencia «cautiva». | — La audiencia de las prácticas de la IA es voluntaria. |
| — Los contenidos de la EA pueden estructurarse y secuenciarse en largos períodos: clases, semanas, trimestres, cursos, etc. | — Los contenidos sólo pueden estructurarse y secuenciarse en brevísimos períodos de tiempo: horas jornada... |
| — Las prácticas de EA se fundamentan en métodos activos y heurísticos. | — Las prácticas de IA se fundamentan, básicamente, en métodos estrictamente expositivos-informativos. |
| — Las prácticas de EA se centran, en una primera etapa, en el medio más próximo | — La información se reduce a la temática ambiental del lugar visitado. |

¹⁰ Gary W: Mullins, se refiere a los USA en (1984): The Journal of Environmental Education, vol. XV, 4, p.1

del alumno, ampliándose progresivamente hasta abarcar la problemática ambiental a nivel mundial.

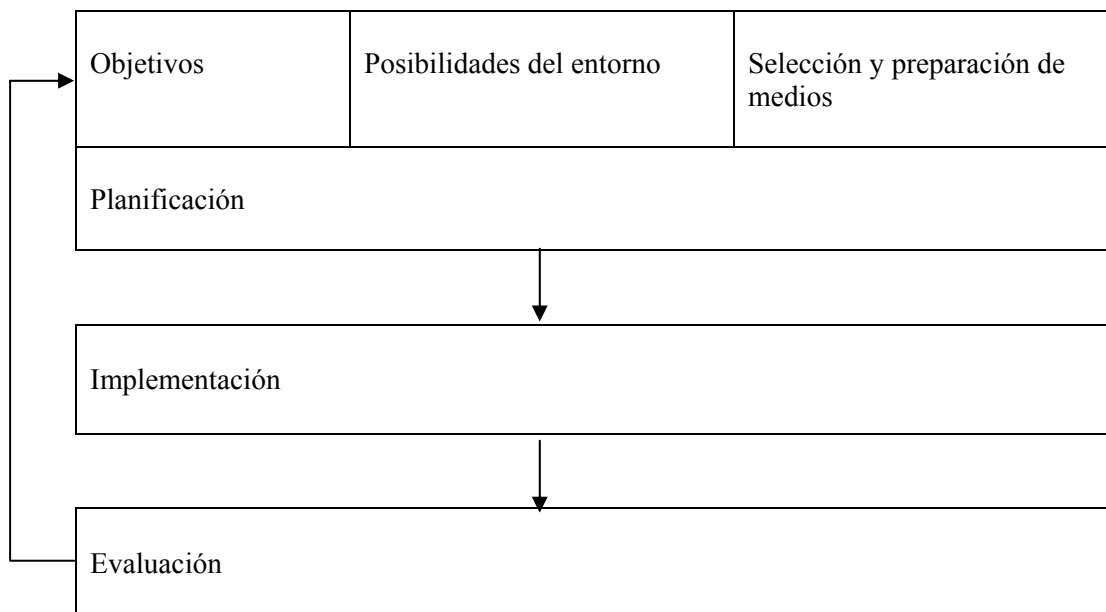
- Las prácticas de EA se orientan no sólo a conseguir un comportamiento, sino a desarrollar capacidades.
- Las prácticas se orientan a conseguir cambios de comportamientos antes que a desarrollar capacidades.

Tanto la EA como la IA tienen por metas conseguir que las personas adquieran conocimientos y valores que les conduzcan a cambiar su relación con el medio.

Como consecuencia de que la EA implique a estudiantes, con lo que existe la posibilidad de incidir en el *currículum* escolar, el enfoque puede ser más estructurado y secuencial, orientado al desarrollo de capacidades y basado en métodos activos y heurísticos. Por el contrario, la IA, al orientarse a un grupo objetivo de características muy dispares y tenerse que limitar a períodos de tiempo muy cortos, exige un enfoque basado, fundamentalmente, en técnicas expositivas e informativas y orientado, casi exclusivamente, a conseguir determinados comportamientos en relación al entorno visitado.

Planificación de programas de interpretación

El proceso/servicio de interpretación puede organizarse de una forma sistemática; de hecho contamos ya con importantes propuestas como la de Bradley (1982) o la que más recientemente han hecho Pierre Fagiolo y Guy Freve (1984). Por nuestra parte nos ceñiremos a presentar los elementos básicos y fundamentales a tener en cuenta a la hora de planificar un programa de interpretación. Programa que puede organizarse siguiendo las etapas que se señalan en el esquema.



Los objetivos

Los objetivos de un programa de interpretación, como ocurre con cualquier situación instructiva, pueden abordarse a niveles diferentes, ya sea atendiendo a los posibles grados de generalización; al ámbito a que se refieren los objetivos, o a cualquier otra consideración. En todo caso creemos importante señalar que todo programa debe estructurarse en torno a estas dos grandes metas:

1. Ayudar a los visitantes a que comprendan y aprecien el área visitada. Es decir, ayudar a conocer todo aquello que confiere una importancia particular al lugar visitado con pretensión de que así se contribuye a que las personas conozcan la significación, interrelaciones y valor del patrimonio natural.
2. apoyar el programa de gestión del área. Este apoyo se concreta, básicamente, orientando la conducta de los visitantes con la pretensión de minimizar el impacto humano sobre la zona.

La consecución de estas dos metas viene condicionada, entre otros factores, por tres variables básicas:

- a) Las posibilidades de interpretación del entorno. Esto s, por los núcleos temáticos que constituirán el contenido del programa y que vienen determinados por las características del entorno.
- b) Las peculiaridades de los destinatarios. La identificación del grupo destinatario es un paso importante: generalmente el programa tendrá que orientarse a grupos diferentes, con lo que se deberán planificar alternativas diversas. En todo caso, el elemento más destacable a tener en cuenta es el nivel de formación de los visitantes y sus expectativas¹¹
- c) Los recursos económicos y personales que están a disposición del programa.

Controlados los tres condicionantes mencionados pueden ya estructurarse objetivos generales y específicos para cada una de las metas señaladas; el problema es idéntico a cualquier otra situación instructiva y aunque, como decíamos, para su correcta formulación resulte imprescindible evaluar los condicionantes, podemos proponer una serie de objetivos generales que se nos antojan válidos para cualquier programa:

- hacer conocer la temática del parque o área
- suscitar el interés de los visitantes por las diversas unidades/temas de interpretación;
- hacer conocer el desarrollo histórico y la gestión que se hace del parque/zona;
- hacer conocer los cambios en flora y fauna que se dan a lo largo del año.
- hacer respetar las normas del parque/zona;
- suscitar el interés por la temática ambiental;

¹¹ Hay que tener en cuenta que la población escolar, en todos sus niveles, suele ser el grupo más importante. La planificación del programa de Educación Ambiental, que se centra en este grupo, no se contempla en este trabajo.

- hacer conocer las actividades de asociaciones proteccionistas de la región, suscitando el interés del visitante en colaborar con ellas.

Esquemáticamente podemos representar lo que se ha señalado en relación a los objetivos de la forma siguiente:

| | | |
|--|---|---|
| <p>—Ayuda al visitante a comprender y apreciar el área</p> <p>M E T A S</p> <p>—Minimizar el impacto humano en área.</p> | <p>C O N — Posibilidad del entorno</p> <p>D I C I — Características de grupos destinatarios</p> <p>O N A N T — Posibilidades económicas y personales.</p> | <p>O B — Generales</p> <p>J E T I V — Específicos.</p> <p>O S</p> |
|--|---|---|

Evaluación de las posibilidades del entorno

Se trata de analizar en profundidad las características biofísicas y humanas del entorno con objeto de poder determinar los temas susceptibles de sensibilizar a los visitantes y sobre los que se proporcionará información. Las tareas a realizar pueden sintetizarse con el siguiente esquema:

| | | | | |
|----------------------------------|---|--|---|--|
| <p>Posibilidades del entorno</p> | <p>Análisis Que Permita determinar:</p> | <p>1. Puntos/temas de interés relacionados con el medio físico.</p> <p>2. Puntos/temas de interés relacionados con vegetación y fauna</p> <p>3. Puntos/temas de interés relacionados con historia y cultura: intervención humana</p> | <p>Inventariar unidades de interpretación</p> <p>Inventariar temas de interpretación</p> | <p>Evaluar unidades de interpretación y temas a partir de:</p> <p>a) Posibilidades de interés por parte del visitante.</p> <p>b) Posibilidades de unidades y temas de ilustrar más fácilmente al visitante sobre la singularidad del lugar.</p> <p>c) Accesibilidad.</p> |
|----------------------------------|---|--|---|--|

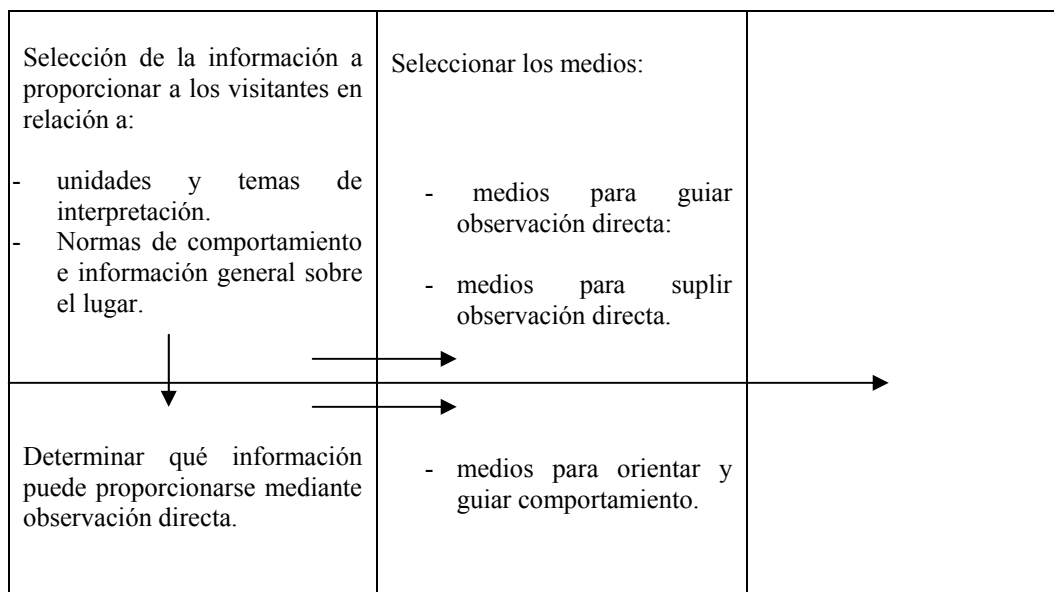
Una vez hecho un análisis que permita determinar tanto los temas como los lugares de interés relacionados con el medio físico, biológico y humano, se debe proceder a la realización de un inventario tanto de posibles unidades de interpretación como de temas de interpretación. Por unidades de interpretación entendemos «una porción de territorio cuya esencia consiste en una combinación particular de puntos de interés de orden físico, biológico y cultural» (Fagiolo y Freveg, 1984).

Paralelamente también debe hacerse un inventario de temas, puesto que, en no pocas ocasiones, especialmente en los aspectos histórico/culturales/antropológicos, puede darse el caso de no encontrar una referencia espacial significativa, y si se encuentra ser de muy bajo valor. Finalmente, tanto las unidades como los temas serán evaluados en relación a:

1. Posibilidades de interés para el visitante. En este aspecto cabe recordar la diversidad de grupos.
2. Valor singular, ilustrativo y representativo de las unidades y temas.
3. Accesibilidad. Esto es, evaluar las unidades en relación a las posibilidades de acceso, tanto desde un punto de vista de facilidad para el visitante como de su conveniencia para una adecuada gestión del medio.

Selección y preparación del medio.

A partir de la evaluación de las unidades y temas de interpretación, y en relación a cada uno de ellos, se deben realizar las actividades que se señalan en el esquema:



La primera actividad consistirá en seleccionar la información que debe proporcionarse, tanto sobre las unidades y temas de interpretación como en relación a las normas de comportamiento y gestión de la zona. Una vez determinada qué información es susceptible de transmitirse a partir de la observación directa se procederá a seleccionar y realizar los materiales que ayuden a realizar el aprendizaje.

A continuación describimos algunos de los medios más usuales.

1. *Itinerarios*. Uno de los medios más utilizados en IA son los circuitos señalizados, los cuales pueden organizarse de forma muy diversa: atendiendo a cómo se orienta la observación del usuario encontramos:
 - itinerarios guiados por personal especializado;
 - itinerarios autodirigidos mediante folletos;
 - itinerarios señalizados mediante carteles;
 - itinerarios en los que las explicaciones se dan mediante recursos auditivos, etc.

Es conveniente preparar diversos itinerarios atendiendo a grupos destinatarios diferentes y a los diversos temas y unidades de interpretación. Los centros proporcionan la infraestructura necesaria para atender a los visitantes: en su interior se utilizan diversos medios que de una forma rápida y eficaz, informan sobre la gestión de la zona y sobre las características más destacables de la misma. Su equipamiento puede ser muy variado: sala de exposiciones; puntos de información; sala de proyección; aula para grupos escolares; tienda, etc.

2. *Exposiciones*. Las exposiciones constituyen uno de los medios más usados en los centros de visitantes. La información que se transmite mediante la exposición suele centrarse en los siguientes temas:
 - información sobre la sociedad/organismos/institución encargada de la gestión del área;
 - información sobre otras asociaciones proteccionistas de la zona y datos sobre cómo se puede colaborar con ellas;
 - información sobre la historia del lugar; evolución sufrida por la zona a lo largo de los años;
 - información sobre el programa de gestión que se está llevando a cabo;
 - información sobre las áreas que pueden visitarse;
 - información sobre normas de comportamiento;
 - información sobre diversos temas y unidades de interpretación.

La importancia de la exposición —cuyo lugar más adecuado para su ubicación es el centro de visitantes— viene dada, fundamentalmente, por dos consideraciones:

- a) Suele ser el medio de interpretación más usado, con lo que, además de sus funciones informativas, debe asumir un papel motivador orientado a que los visitantes se interesen por conocer la zona.
 - b) La exposición permite mostrar múltiples aspectos que difícilmente el visitante podría captar mediante la observación directa.
3. *Simulaciones*. Las reproducciones simplificadas de diversos aspectos del área constituyen otro importante medio de interpretación. La complejidad de estas simulaciones puede variar desde un elemental terrario a una complicada reproducción de un ecosistema de la zona.
 4. *modelos*. Un medio que, en nuestra opinión, no debe faltar en ningún centro de visitantes; consiste en reproducir los ecosistemas más característicos en los que se expliciten aquellos aspectos que el visitante no podrá captar mediante la

observación directa. Las maquetas a escala de estos ecosistemas, con carteles y fotografías, son una buena solución.

5. *Dispositivos audiovisuales*. Usados tanto en el centro de visitantes como fuera. Quizás uno de los medios audiovisuales más interesantes sea el vídeo: una buena utilización de esta tecnología permite mostrar procesos o evoluciones temporales cuya observación por parte del visitante sea difícil o no aconsejable.
6. *Publicaciones de todo tipo*. Folletos; libros; periódicos del área, etc.
7. *Equipamientos especiales*, como por ejemplo observatorios.

Implementación

Para poner en funcionamiento el programa es conveniente marcarse objetivos organizativos que permitan un cierto escalonamiento. Así la implementación puede atender, progresivamente, a diversos grupos; limitarse a determinados días y temas, etc.

Evaluación

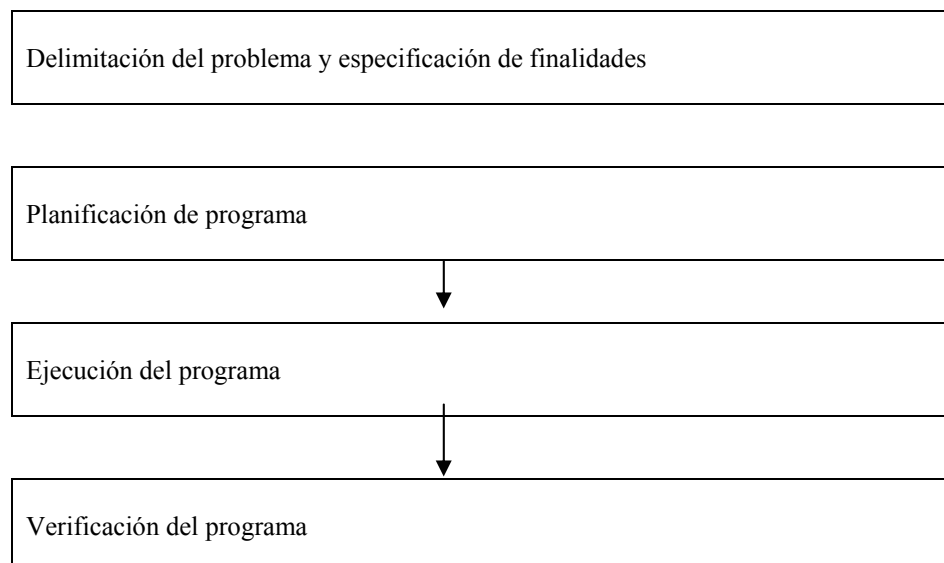
El análisis evaluativo debe hacerse en relación a:

1. Objetivos organizativos que se hayan marcado en el momento de la implementación.
2. Todos los medios puestos a disposición del programa. Entre las técnicas a usar, remarcaríamos la observación controlada y la encuesta.

Planificación de programas de Educación Ambiental Comunitaria

Por programas de EAC entendemos aquellas actividades educativas desarrolladas en el marco de una comunidad pequeña —barrio o pueblo— y orientadas a la consecución de conocimientos y actitudes en relación a algún problema ambiental de la propia comunidad. En este apartado, y fundamentándonos en un programa concreto, desarrollamos un modelo de cómo llevar a cabo programas de este tipo.

El modelo consta de tres momentos básicos que pueden esquematizarse de la forma siguiente:



Delimitación del problema

La delimitación del problema y la especificación de finalidades de todo programa de EAC exige una profunda documentación sobre las características de la problemática a la que se quiere hacer frente, pues con ello el educador podrá introducirse en el tema y tener acceso a un cúmulo de variables que le serán de gran importancia para garantizar el éxito de sus acciones. En este sentido y a pesar de la diversidad de situaciones que se pueden presentar, señalaría como fuentes de documentación básica las publicaciones de los organismos oficiales, las colecciones de diarios y revistas locales, las recopilaciones bibliográficas, el contacto con los profesionales, las fuentes orales, etc. en todo caso es conveniente que el educador realice una memoria que le ayude a delimitar claramente el problema al cual se enfrenta, señalando además causas y posibles vías de solución, en especial aquellas que puedan depender de la población sobre la que se tendrá que incidir. En este sentido es básico que el curso de la elaboración de la memoria se investiguen aquellos aspectos y/o situaciones en los que la población esté implicada; quiero decir con ello que en todo programa debe darse información al menos para que la población pueda responderse a la siguiente cuestión: «¿De qué forma puedo contribuir a solucionar el problema?»

Si, por ejemplo, el problema que queremos tratar es el de los incendios forestales, un análisis y evaluación de causas a través de la mencionada memoria puede concluirse en un desconocimiento de la importancia que tienen los bosques por parte de la población, así como la costumbre en la realización de prácticas tradicionales de quemas de zonas de monte bajo, sin la más mínima conciencia de las consecuencias que ello puede acarrear, e incluso actitudes de total indiferencia ante los incendios en amplios sectores de la población.

En resumen y generalizando, en la delimitación del problema y a la hora de especificar finalidades se deben realizar las siguientes operaciones:

1. Seleccionar el problema ambiental objeto del programa.
2. Documentarse sobre el problema objeto del programa.
3. consultar fuentes documentales que permitan:
 - especificar las causas del problema
 - diseñar soluciones;
 - centrarse en aquellas en las que pueda participar el grupo de riesgos u objetivo.

Planificación de programas

Así pues, sólo a partir de la memoria podremos seleccionar con conocimiento de causa al que denominamos «grupo objetivo» o grupo de mas riesgo sobre el que bascula el hecho en sí la situación problemática que queremos solucionar. Para ello, para delimitar el mencionado grupo que será objeto preferente de nuestro programa debemos tener en cuenta:

1. Seleccionar el problema ambiental objeto del programa.
2. Documentarse sobre el problema objeto del programa

3. consultar fuentes documentales que permitan:

- especificar las causas del problema;
- diseñar soluciones;
- centrarse en aquellas en las que pueda participar el grupo de riesgo u objetivo.

Planificación del programa

Así pues, sólo a partir de la memoria podremos seleccionar con conocimiento de causa al que denominamos «grupo objetivo» o grupo de más riesgo sobre el que bascula el hecho en sí de la situación problemática que queremos solucionar. Para ello, para delimitar el mencionado grupo que será objeto preferente de nuestro programa debemos tener en cuenta:

1. La utilización de segmentaciones por edades, profesiones, localizaciones geográficas, etc.
2. La segmentación de la población puede estar motivada no sólo por las características del problema, sino también en algunas ocasiones por la temporalización del programa educativo. De esta forma se diversifica la relación mensaje-grupo.
3. En no pocas ocasiones para llegar al grupo objetivo será necesario y conveniente hacerlo de forma indirecta. Efectivamente, cambiar actitudes, incidir en suma en el domino afectivo no puede hacerse con éxito si nuestro mensaje se toma como una agresión: por ello mismo, en algunas ocasiones es conveniente llegar al grupo de riesgo de forma escalonada.
4. En este sentido puede ser conveniente que el programa de principio esté dirigido a toda la población en general de la comunidad objeto de nuestra atención, para luego, en etapas sucesivas, ir incidiendo de forma más concreta en grupos adicionales al de riesgo y concluir finalmente en el grupo «objetivo». (En el caso de los incendios del programa incidiría en un primer momento en toda la comunidad, para luego, de forma especial dedicare a grupos concretos —excursionistas, jóvenes, etc.— para acabar incidiendo en el grupo objetivo, compuesto por los agricultores).

Tras haber delimitado el problema y especificado las finalidades del programa, tendremos que delimitar el *grupo objetivo*. Para ello deberemos tener en cuenta:

1. Que el programa afecte a toda la población o a segmentos específicos o a ambos grupos a la vez.
2. Determinar los grupos y la temporalización de la incidencia sobre cada uno de ellos.
3. Si se ha concluido en la necesidad de dirigirse a segmentos específicos de población:
 - evaluar la conveniencia de escalonar el programa;
 - determinar fases y grupos prioritarios;
 - asegurar la continuidad del programa diseñando las líneas básicas de cada fase.

Ejecución del programa

La próxima fase a realizar en un programa de Educación Ambiental comunitario se concretiza en la definición y selección de mensajes sobre los que recaerá la transmisión de la nueva actitud que se pretende implementar. Se trata en definitiva de la elección de los *slogans* que darán el sentido deseado a la campaña. Para ello, para definir los mensajes tendremos que:

1. Seleccionar del ámbito de la problemática ambiental que se trate aquellas ideas que se consideran adecuadas para producir cambios de actitudes en el grupo objetivo seleccionado.
2. Se ha decidido aplicar un programa escalonado, se deberán adecuar ideas a cada fase del programa.
3. Transformar las ideas seleccionadas en mensajes, teniendo en cuenta para ello:
 - que los mensajes deben ser breves;
 - deben implicarse en ellos algunas características o circunstancial del grupo objetivo;
 - los medios de que disponemos para vehicular estos mensajes;
 - analizar las características de estos medios para que cada uno de los mensajes pueda ser transmitido por el medio más conveniente.

La cuarta etapa de un programa de EAC estriba en la selección de actividades que deben acompañar a la campaña y que de hecho servirán para reforzar la inculcación de las nuevas actitudes que se desean. Para ello el educador deberá:

1. Inventariar los medios de la comunidad susceptibles de ser utilizados: escuela, agrupaciones, asociaciones locales, prensa local, etc.
2. Seleccionar los que se pretendan utilizar.
3. Delimitar el tiempo que durará el programa en cada una de sus fases.
4. Definir los medios a programar según sea la delimitación efectuada del tiempo y la selección llevada a cabo de los medios que oferta la propia comunidad. Entre los medios cabe tener presente:
 - En relación a la escuela: organigramas audiovisuales, unidades didácticas, libros, excursiones, material informativo para profesores, itinerarios de naturaleza, material diverso para los alumnos, etc.
 - En relación a los medios de comunicación: anuncios, artículos, programas de radio y TV, etc.;
 - Otros medios: folletos, paneles, mesas redondas, conferencias, exposiciones, etc.

De hecho, la planificación de los elementos que he ido señalando en los anteriores apartados supone el diseño del programa que por supuesto debe culminar con su puesta en práctica, a través de la realización de las actividades pre-definidas y con los grupos humanos previamente seleccionados. Si bien este momento —el de la aplicación— no plantea problemas especiales a no ser los normales que concurren en cualquier actividad en

el momento de su desarrollo y puesta en marcha, no sucede lo mismo con el tema de la verificación, a todas luces necesaria, *máxime* si queremos dotar a la Pedagogía Social de racionalización tecnológica para así conseguir logros de interés socioeducativo.

Verificación del programa

¿De qué forma, en suma, podemos cerciorarnos de que se han cumplimentado los objetivos puestos? Cuando nuestro ámbito de trabajo se circunscribe al entorno escolar contamos con una relativa cantidad de instrumentos evaluativos, previamente comprobados, que efectivamente no dificultan en absoluto la obligación comprobadora que todo docente debe tener para analizar la labor realizada tanto en el área cognitiva como en la afectiva. Sin embargo, cuando el ámbito de actuación se amplía y la población objeto de evaluación no está definida en grupos estables —no es ya una clase o un centro, sino una comunidad o población— el tema de la verificación plantea problemas que obligan a desarrollar enfoques diferentes incluso sobre el sentido que posee o debe poseer la propia actividad evaluadora. De hecho uno de los grandes problemas de la «evaluación comunitaria» estriba en el hecho de que una evaluación profunda cualitativamente cotejable a la escolar, incluso utilizando las mismas técnicas e instrumentos encarecería hasta un punto el proyecto que sin dudar podría decirse que resultaría más oneroso económicamente hablando la evaluación del programa que no el programa mismo y su aplicación. Teniendo en cuenta este argumento, no es de extrañar que se utilicen en estos casos técnicas más elementales que, sin embargo, pueden proporcionar una valoración más o menos objetiva pero siempre fiel reflejo de la tendencia producida en la población tras la aplicación del programa. En este sentido cabría citar como indicadores: la asistencia de los actos, la respuesta en general ante las distintas convocatorias, el número de actos celebrado, la cantidad de gente implicada en los mismos, la opinión de los especialistas, o de los líderes de opinión, y en todo caso la evaluación por encuestas, aplicadas a grupos reducidos pero significativamente representativos de la comunidad, etc.

Referencias bibliográficas

- BRADLEY, G. A.: «The Interpretive Plan», en SHARPE, G. (1982) *Interpreting the Environment*. Wiley, Nueva York, 2ª ed.
- FAGIOLO, P. y FREVEG, G. (1984): *Le Guide de Rédaction d'un Plan d'interprétation Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche*, Canadá.
- QUIGG, P. W. (1984): *World Directory of Environmental Education Programmes: Post-Secondary Study and Training in 70 Countries*. Bowker, Londres.

Bibliografía básica

- EMMELIN, L. «Programas de Educación Ambiental para adultos» en VARIOS (1977): *Tendencias de la Educación Ambiental UNESCO*, París.

- FAGIOLO, P. y FREVE G. (1984): *Le guide de rédaction d' un plan d'interprétation*. Ministère du Loisir, de la Chasse et la Peche, Canadá.
- HERNÁNDEZ, A. J. (1987): *Temas ecológicos de incidencia social*. Narcea, Madrid.
- LOB, R. E.: «Educación Ambiental no formal orientada hacia la acción», en *Perspectivas*, 56, vol. XV, 4
- MACHLIS, G. y FIELD, D.R. (1984): *On Interpretation: Sociology for Interpreters of Natural and Cultural History*. Oregon State University, Corvallis.
- MULLIS, G. (1984): «The Changing Role of the Interpreter», en *The Journal of Environmental Education*, vol. XV, 4.
- OLSON, P.C.; BOWMAN, M. L. y ROTH, R. E. (1984): «Interpretation and Nonformal Environmental Education Resources Management», en *The Journal of Environmental Education*, vol. 15,4.
- PLUMIER, B. (1984): «Some thoughts on the role of Parks in Environmental education», en *Review of Environmental Education Developments*, vol XII
- SHARPE, G. (1976) : *Interpreting the Environment* John Wiley and Sons Inc. Nueva York/Londres.
- VARIOS (1983): *comunicaciones y Ponencias, Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental*. MOPU/diputación de Barcelona, Sitges.
- WALS, H.; EPLER, G. y ALDRIDGE, D. (1976): *L'homme face a son enviornnement*. Consejo de Europa, Estrasburgo,
- WITHRINGTON, D. (1977): «Programas extraescolares de Educación Ambiental para jóvenes», en *Tendencias de la Educación Ambiental*. UNESCO, París

Bloque IV

BASSEDAS, Eulalia. “Prologo”, “Marco de referencia teórico”, “El diagnóstico psicopedagógico”, “Devolución de la información del diagnóstico y seguimiento del proceso”, 11-16, 21-47,49-74, 131-145. En: Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México 1991.

Prologo

Este es un libro escrito por profesionales de la intervención psicopedagógica y sus destinatarios son no solo otros profesionales de la psicopedagogía, sino también todos los profesionales de la educación y, muy especialmente, los profesores, que encontrarán una serie de planteamientos y de propuestas próximas a sus preocupaciones y a sus problemas cotidianos.

Desde que los Servicios Municipales de Asesoramiento Psicopedagógico de Sant Boi de Llobregat y de Sant Just Desvern, de los que son miembros los autores de este libro, comenzaron su trayecto en 1980 y en 1981, respectivamente, la intervención psicopedagógica ha experimentado en Cataluña, y en el resto del Estado español, unas transformaciones profundas. Por un lado, se ha incorporado a este ámbito de trabajo un contingente considerable de psicólogos y pedagógicos que, si bien se halla lejos de cubrir las necesidades existentes, empieza a dejar sentir los efectos de su actividad en la dinámica y el funcionamiento de los centros escolares. Por otro lado, y como ocurre casi siempre en los primeros momentos de establecimiento y arranque de una profesión, ha habido cierta falta de acuerdos en la definición de las funciones y las prioridades de la intervención psicopedagógica, una tala de acuerdo que se ha visto, sin duda, reforzada y estimulada indirectamente por la ausencia de opciones claras en cuanto a ello por parte de la Administración Educativa, bajo la tutela de la cual se lleva a cabo la intervención

En este proceso de clarificación progresiva de funciones y de prioridades que, de una u otra manera, han tenido que llevar a cabo todos los equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, los SEMAP de Sant Boi y de Sant Just presentan algunas peculiaridades referidas, sobre todo, al punto de partida. Como señalan los autores en los primeros capítulos, estos servicios tienen su origen en la iniciativa de un grupo de profesionales vinculados a la enseñanza de la Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona, y empiezan a funcionar sobre la base de un modelo de intervención psicopedagógica, previamente definido en sus líneas principales, que persigue, entre otros., el objeto de integrar la asistencia a la población escolar con las tareas decentes y la actividad investigadora.

El hecho de contar con un modelo de partida no ha representado, como saben muy bien los profesionales de los SEMAP, ni un salvoconducto para abordar las urgencias de la práctica diaria, ni un inmovilismo ciego frente a las exigencias de una realidad que supera siempre, por definición, el mejor de los proyectos posibles. Les ha permitido, eso sí, interpretar mejor estas urgencias y exigencias, acomodar progresivamente la intervención psicopedagógica a las demandas de la comunidad escolar, permanecer abiertos a las novedades teóricas y metodológicas y, sobre todo, trazar una trayectoria profesional abierta

sobre unas bases de coherencia, rigor, formulación continua y autoevaluación, que presentan, en muchos aspectos, un carácter modélico.

Es así como, casi nueve años después de su puesta en, marcha, los Servicios de Sant Boi y de Sant Just siguen fieles a la idea básica de centrar sus esfuerzos en el intento de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y en el intento de encontrar soluciones adecuadas y viables para el acuciante problema de la adaptación y del fracaso escolar. Para esto, ha sido necesario preguntarse, a veces, sobre el modo de intervenir, revisar planteamientos que parecían sólidos y, con mucha frecuencia, hacer un trabajo de reflexión teórica y metodológica y de elaboración de instrumentos. En este contexto, el trabajo sobre diagnóstico psicopedagógico que el lector tienen en sus manos es sólo uno de los resultados visibles del esfuerzo colectivo de reflexión teórica rigurosa que los miembros de los SEMAP de Sant Boi y de Sant Just aplican de forma sistemática a su propia práctica profesional.

La gran demanda de atención a casos individuales, a alumnos con dificultades de aprendizaje, retraso de desarrollo, conductas disruptivas, desajustes emocionales y de relación etc. Ha servido frecuentemente como excusa para renunciar de manera más o menos explícita, a toda una gama de intervenciones psicopedagógicas más globales, dirigidas directamente a la innovación educativa ya la mejora de la calidad de la enseñanza. La misma categorización de las funciones de la intervención psicopedagógica en dos grandes bloques, de carácter asistencial en un caso – la atención a casos individuales- y de carácter preventivo, institucional y global en el otro – innovación educativa, mejora de la calidad de la enseñanza actuaciones en el ámbito comunitario- traduce subrepticamente estas contraposiciones y conducir con excesiva frecuencia, bajo la presión de las numerosas demandas del primer tipo, a arrinconar la intervención psicopedagógica a un espacio correctivo con una escasas capacidad transformadora del sistema educativo.

No es uno de los méritos menos importantes del presente trabajo sobre el diagnóstico psicopedagógico mostrar que esta contraposición es, hasta cierto punto, ficticia o, como mínimo, innecesaria. Para decirlo en términos positivos, los autores demuestran que desde cierto modo de entender la intervención psicopedagógica, es posible, deseable y hasta incluso necesario satisfacer las demandas concretas de atención a los casos individuales, trascendiendo lo que tienen de particular y articulando respuestas que apunten hacia una modificación más ambiciosa y global de las situaciones educativas en que se presenten estos casos concretos. El debate sobre la concesión de prioridad a los aspectos más preventivos del trabajo psicopedagógico adquiere, a nuestro modo de entender, una nueva dimensión.

No se trata únicamente de atender las demandas de la comunidad escolar que tienen clara y explícitamente una orientación preventiva. La comunidad escolar, nuestra comunidad escolar, tienen unas necesidades determinadas y entre otras, por razones que ahora no vienen al caso, la atención a los casos individuales ocupan un lugar importante. De lo que retrata es más bien de atender las demandas relativas a casos individuales concretos en una perspectiva preventiva global, institucional. En un modelo de intervención psicopedagógica que da prioridad al trabajo preventivo, la cuestión no consiste tanto en decidir que demandas hay que atender y cuáles no, qué tareas hay que desarrollar y cuáles no, sino en dar un determinado tipo de respuesta a las demandas formuladas, y enfocar preventivamente las respuestas que se dan. Es, pues, esencialmente, un problema de funciones de la intervención psicopedagógica y no tanto de tareas.

Las anotaciones precedentes sugieren un segundo mérito de este libro, que no quiero dejar de subrayar. El diagnóstico en general –llamémosle evaluación si lo preferís- y el diagnóstico psicopedagógico en particular se abordan a veces como un asunto exclusivamente técnico, como si fuera únicamente un problema de aplicar con rigor y objetividad unas técnicas científicas rigurosas, sólidamente establecidas que, a modo de instrumentos elaborados previamente, pudieran aplicar los profesionales de una forma más o menos mecánica. No es ésta la visión que presentan, y acertadamente, según mi opinión, lo autores del libro. Por descontado, los aspectos técnicos cumplen un papel importante en la actividad profesional del psicopedagogo, que debe conocer los instrumentos disponibles, su alcance y sus limitaciones, además de ser capaz de utilizarlos con rigor, aprovechando adecuadamente las informaciones que proporcionan.

Pero el diagnóstico, como parte integrante de la intervención psicopedagógica, está al servicio de unos objetivos más amplios, los objetivos de la institución escolar. De aquí provienen la importancia de situarlo en el contexto de las funciones de la escolarización, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del entramado de relaciones que caracterizan la dinámica y el funcionamiento del centro escolar. De aquí provienen también que, en definitiva, lo que se nos ofrece no sea sólo un modelo de diagnóstico psicopedagógico, sino también, y no menos importante, una manera de entender la intervención psicopedagógica en su conjunto. El intento de articular la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la acción educativa con el análisis sistémico de la institución escolar constituye, sin duda, en cuanto a ello, uno de los elementos más sugerentes e innovadores del libro y una promesa para el desarrollo de la teorización y de la práctica psicopedagógica.

Permitidme finalizar estos comentarios retomando la idea inicial sobre las profundas transformaciones experimentadas por la intervención psicopedagógica en Cataluña y en el resto del Estado español durante la última década. De hecho, la situación es un poco contradictoria en el momento presente. Por un lado, se constata la existencia de una madurez profesional, de la cual este libro es un exponente más. Durante estos últimos años, los Equipos y Servicios de Asesoramiento Psicopedagógico han ido vertebrando en la práctica cotidiana –una práctica difícil y casi siempre problemática- unos instrumentos, unos planteamientos, unas soluciones, que constituyen y un patrimonio de valor inestimable para el conjunto de la profesión. Desde este punto de vista, hay suficientes para el optimismo. Por otro lado, a pesar de ello, no es difícil detectar entre los profesionales de la psicopedagogía cierta desazón e incluso pesimismo.

Probablemente son muchas las razones que hay en el origen de esta contradicción – condiciones laborales, situación de los centros escolares, cambios en el sistema educativo, incidencia en el trabajo de la problemática social, lagunas de información, etc.- y no hemos de excluir la existencia de cierta crisis de crecimiento de la profesión. A pesar de ello, de entre todas, una me parece particularmente grave y necesita de una solución urgente. Me refiero a la falta endémica de opciones claras con respecto a la articulación y el futuro de la intervención psicopedagógica por parte de las Administraciones Educativas. Esta falta, agravada, si cabe, los últimos años, ha creado una situación en que los equipos psicopedagógicos pueden ser requeridos para realizar prácticamente cualquier tipo de tareas en el ámbito escolar, con lo que ello implica de falta de definición de funciones, de interferencia absurdas con otros servicios que actúan en las escuelas, de insatisfacción profesional y, en definitiva, de ausencia de unas perspectivas claras de futuro. La situación es más grave todavía por que no corresponde a la trayectoria seguida por la mayoría de los equipos psicopedagógicos, caracterizada más bien por el progresivo esclarecimiento de

funciones, el enriquecimiento de los planteamientos profesionales y la implicación creciente en la dinámica y el funcionamiento cotidiano de los centros escolares.

En pleno proceso de reforma del sistema educativo, urge una forma de posición clara sobre las tareas y funciones que han de desarrollar los equipos psicopedagógicos. No es posible seguir manteniendo la ambigüedad de considerarlos aptos para cumplir una amplia y variada gama de funciones y dejarlos, al mismo tiempo, en una total indefinición en cuanto al papel que han de llevar a cabo en el futuro sistema educativo que anuncia el proceso de la reforma en curso. Los equipos psicopedagógicos aglutinan actualmente un colectivo de profesionales con una experiencia, unos conocimientos y una capacidad transformadora que constituyen un recurso importante del sistema educativo. El desánimo y el pesimismo no están justificados cuando se considera la situación desde la trayectoria seguida por la intervención psicopedagógica durante la última década, desde el valor del trabajo que se realiza y desde la potencialidad de cambios y de mejora que representan el patrimonio profesional acumulado. Pueden estarlo, a pesar de ello, desde la falta de claridad de la política educativa, por lo que hace referencia a su articulación y a sus perspectivas de futuro. Al principio colectivo de psicopedagogos a través de sus asociaciones profesionales y a las Administraciones Educativas compete la responsabilidad de evitar que la situación actual se enquistase y que no se pueda aprovechar plenamente uno de los no excesivamente abundantes recursos de que disponen nuestro sistema educativo.

CÉSAR COLL

MARCO DE REFERENCIA TEORICO

1.1. Inicio y evolución de los equipos

Nuestros equipos surgieron como iniciativa de un pequeño grupo de profesionales del Grupo de Investigación Psicopedagógica (GIP), que trabaja en el marco del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial de la Universidad de Barcelona. La idea básica que impulsó su creación fue el deseo de definir un modelo de intervención psicopedagógica y de integrar en su trabajo la tarea docente, la investigación y la asistencia a la población escolar.

El proyecto materializó en forma de dos convenios de la Universidad de Barcelona con los Ayuntamientos de Sant Boi de Llobregat y Sant Just Desvern donde se formaron dos equipos que empezaron a trabajar en ambos municipios del cinturón de Barcelona. Estos municipios presentaron unas características políticas, sociales y culturales bastante diferenciadas: mientras que en el primero la gran mayoría de la población las forman personas emigradas de otras regiones de España, con grandes déficit socioculturales, el segundo ha ido creciendo como un barrio residencial de Barcelona y su población presenta, en general, un nivel sociocultural superior. El equipo de Sant Boi funciona desde diciembre de 1980, y el de Sant Just inició su trabajo en noviembre de 1981. Estos equipos se integraron en el red global de Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos (EAP), al firmar los Ayuntamientos respectivos sendos convenios de homologación con el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. El equipo de Sant Boi se homologó en enero de 1985 y el de Sant Just lo hizo en junio del mismo año.

El proyecto de trabajo para ambos equipos fue el mismo. Nacieron los dos como servicios públicos con dependencias municipal y su principal ámbito se situó dentro de la escuela. En el proyecto inicial (Bassedas, E., E., Coll, C., Rossell, M., 1981) se hizo referencia a tres bloques de trabajo básicos. Promover el conocimiento de los alumnos en los centros en los que colaboramos, Asesoramos a padres y maestros y, finalmente, analizar y evaluar, desde una perspectiva psicopedagógica, los recursos didácticos utilizados por la escuela.

A pesar de que eran unos objetivos muy generales, la idea global que presidió todo el proyecto y que hoy sigue vigente, fue la incidir plenamente en la institución escolar, con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y para encontrar soluciones adecuadas a los problemas de inadaptación y fracaso escolar. Otra idea en que se basaba el proyecto era la de abordar esta tarea desde una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprender.

En cuanto a la concreción de la intervención dentro de la institución escolar, siempre hemos tenido presentes dos objetivos básicos. Uno de ellos se centraría en una tarea de carácter eminentemente preventivo, que englobaría todo el trabajo sobre temas psicopedagógicos, esencialmente, nos referimos aquí a las propuestas sobre temas de la práctica diaria. El otro estaría centrado en la parte asistencial y de atención a casos individuales. Estos dos aspectos hay que considerarlos íntimamente relacionados.

Por lo que atañe a los equipos,. Aunque, como ya hemos dicho, el proyecto provenía del GIP, no forzosamente todos sus componentes habían tenido relación con este grupo. Los profesionales que accedían a los servicios tenían en común el interés y la sensibilidad hacia un enfoque constructivo de la intervención psicopedagógica pero había diferencias de opinión en cuanto a otros aspectos de experiencia y formación. Así pues, se inició un proceso de homogeneización y de coherencia en el desarrollo del proyecto, a la vez que el equipo mismo se enriquecía con las aportaciones de cada uno. Así, a partir de esta dinámica y del continuo contraste de nuestras ideas con el trabajo diario en los centros escolares, se empezaron a perfilar dos vías de formación y reflexión permanente que pueden concretarse en dos grandes bloques de trabajo. Uno de estos apartados estaría formado por todo aquello que hace referencia a aspectos diversos del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el otro abarcaría todo lo que se refiere a aspecto de relación. Queremos resaltar aquí el papel de apoyo que los profesores Coll, C., Miras, M., y Solé, I. del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UB han desarrollado en esta tarea, constituyendo el elemento aglutinante que ha ayudado a compartir reflexiones sobre aspectos concretos y de tipo más teórico de nuestro trabajo. Finalmente queríamos completar este apartado comentando que, además de la formación permanente realizada por todos los miembros de los equipos con los profesores de la Universidad antes mencionados, cada uno de nosotros y de forma individual ha ido formándose en alguno de los bloques señalados y ello ha ido modelando los equipos. Como ejemplo podemos señalar la actual participación en grupos de trabajo de investigación vinculados al Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación de la Universidad de Barcelona y la formación en terapia familiar sistémica.

1.2. Marco de referencia actual

Como ya se explicitaba en el proyecto inicial, el contexto básico en el que nos situamos es la escuela. Progresivamente hemos ido tomando conciencia de la complejidad de nuestro trabajo y, en especial, de lo inoperante que puede llegar a ser una orientación o un programa concreto si no se tienen en cuenta las sutiles y cambiantes relaciones que se producen dentro de la institución escolar. Todo ello nos ha llevado a adaptar los criterios iniciales de trabajo y a incluir como referencia teórica, además del constructivismo, una nueva perspectiva: la interpretación sistemática de la realidad, que nos permite valorar las relaciones y los intercambios que se producen en cada una de las escuelas y en nuestros mismos equipos. Ambas líneas de trabajo las desarrollamos a continuación de forma más explícita.

1.2.1. La concepción sistémica de la realidad.

Al iniciar la justificación y explicación de los fundamentos psicológicos que son la base de nuestro modelo de intervención, nos parece inevitable – o bien nosotros no lo podemos evitar- recordar y contextualizar en nuestro país y en nuestra realidad, la figura y la función que el psicólogo escolar ha llevado a cabo en las escuelas. Queremos recordar que la historia de la intervención psicológica o psicopedagógica en la escuela pública es muy reciente en nuestro país, ya que se inició hacia la década de los setenta.

La intervención psicológica en la escuela (pública o privada) se ha basado durante mucho tiempo en los instrumentos que se habían pensado y utilizado para el marco clínico, haciendo de esta manera una transposición del modelo clínico de trabajo en salud mental a la escuela, dejando de lado, en cierta manera, las características propias de la institución escolar.

Sin embargo, para nosotros señala BURDEN (1981), la necesidad de tratar los problemas de los individuos en el contexto donde se dan ha sido el movimiento principal de reflexión y de análisis. Consideramos muy necesarios tener presente la naturaleza interactiva de los problemas y otorgarle una importancia básica al contexto en el que se producen. Todos los profesionales –psicólogos, pedagogos, asistentes sociales- que centran su trabajo en las organizaciones formadas por individuos, estarán de acuerdo con nosotros en la complejidad de la problemática con que nos enfrentamos. Concretamente, y ya situándolos en nuestro contexto básico de intervención – la escuela pública- nos parece importante constatar la gran diversidad de relaciones, situaciones e interacciones que descubrimos en nuestro trabajo diario. Podemos señalar, a grandes rasgos, algunos de los elementos o situaciones que provocan esta multiplicidad. Por una parte, podríamos incluir todas las variantes de tipo de relaciones diversas que tienen lugar en la escuela: entre los componentes del claustro de profesores, con los responsables de la administración educativa, con los grandes externos de la escuela (psicólogos, pedagogos, médicos, asistentes sociales), entre los alumnos en el interior de la escuela... Por otra parte, hay que señalar que son igualmente complejas las funciones que la sociedad encomienda a la escuela, como también las diversas concepciones que pueden adoptarse a las horas de concretarlas: objetivos de la escuela, concepciones relativas a la manera de aprender de los alumnos, importancia concebida a la educación de los valores, contenidos que hay que enseñar, metodología comparada, grado de entendimiento necesario entre los maestros en

relación con este tema, etc. Y todavía podríamos añadir seguramente otros aspectos que mostraron el grado de complejidad que tienen la escuela para los profesionales que trabajamos en ella.

Junto a todo esto, no podemos olvidar las expectativas que la entrada del psicólogo en la institución escolar despierta en sus integrantes. En nuestro caso hay que añadir también el hecho de que, en general, el psicólogo o psicopedagogo ha sido el primer profesional externo que ha entrado en la escuela pública con el objetivo de trabajar conjuntamente con los maestros en cuestiones relacionadas con la educación. Ello a veces ha hecho construir expectativas confusas sobre lo que este profesional podía hacer. A veces se ha creído que ayudaría a resolver o resolvería todos los problemas que se le presentaran. Otras veces, ha habido cierto escepticismo. Podemos decir que generalmente el psicopedagogo se convierte en el depositario de las fantasías que generan las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conciencia de la complejidad del trabajo del psicopedagogo, siempre presente en nuestras intervenciones, nos ha aportado elementos para ir consiguiendo el objetivo último de colaborar con la escuela para encontrar nuevas vías que le permitan enfrentarse y responder de forma adecuada a la diversidad de exigencias del exterior. Nuestra experiencia nos ha hecho plantear la necesidad de adoptar instrumentos de intervención, técnicas de trabajo bien definidas que puedan satisfacer la complejidad de las situaciones y que, a la vez, vayan mostrando al maestro qué es lo que en realidad puede hacer un psicopedagogo y qué es lo que se escapa de su ámbito de actuación. Desde nuestra perspectiva, difícilmente puede responderse a la problemática compleja en que nos encontramos, fijamos sólo en un aspecto de la situación. Nos parece más correcto tratar de hacer una aproximación más global, que tenga en cuenta todos los aspectos que intervienen. En ese sentido hemos encontrado ayuda en la utilización de una aproximación sistémica de la realidad, que según Joel de ROSNAY (1975) es complementaria de una aproximación analítica y se propone considerar el sistema en su totalidad, su complejidad y su dinámica propias. Igualmente, permite centrar la atención en las interacciones entre los distintos elementos de un sistema, considera más los efectos que las causas de estas interacciones y se apoya en una percepción global de las situaciones más que en una precisión de detalles.

La aproximación sistémica nos ha sido útil para dar forma a nuestro modelo de intervención integrando a esta visión otras aportaciones que consideramos igualmente importantes, tal como explicitamos a lo largo de este capítulo.

Para poder situar mejor lo que representa para nosotros la aproximación sistémica, ofrecemos conceptos clave de la Teoría General de Sistemas. Nuestro objetivo es examinar algunos conceptos de esta teoría, haciendo referencia especial a su concreción en nuestra perspectiva de intervención psicopedagógica. Por su relevancia hemos escogido el tratamiento de los temas de la causalidad circular, la realidad como un sistema, las propiedades de los sistemas abiertos, homeóstasis y cambios y los conceptos de estructura, proceso y contexto.

Causalidad circular

En general, el modelo que ha presidido la intervención psicológica ha sido una copia de lo que se considera una aproximación científica a las situaciones. Es decir, nuestro modelo cultural científico, y más concretamente médico y psicológico, suele determinar las causas

de los problemas de acuerdo con una visión lineal y parcial de causa efecto, dejando de lado o minimizando el significado global de una patología o trastorno, y la función de adaptación que puede estar jugando en un momento determinado. La psicología se ha impregnado de este tipo de aproximación con la finalidad de hacerla más científica. La causalidad lineal, que enfatiza y aísla el origen intrapsíquico de los fenómenos y que tienen como tendencia la automatización y separación de las conductas, se encuentra en la base de la mayoría de los modelos teóricos en que se sustenta la psicología actual. En el momento de enfocar el modelo de trabajo desde una perspectiva sistemática, se trata de abandonar, en la medida de lo posible, esta visión mecanicista-causal de los fenómenos. Tal como señala el grupo de psicólogos milaneses que ha analizado estos temas en relación con la psicología en la escuela (SELVINI, 1985), se trata de hacer un cambio epistemológico:

“El cambio epistemológico consiste en abandonar la visión mecanicista-causal de los fenómenos que ha dominado las ciencias para acceder a una visión sistémica. Los aspectos intrapsíquicos individuales dejan de ser el objeto de estudio y pasan a serlo los sistemas relacionales en que está inmerso el individuo. En este contexto se investiga el síntoma, no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino que se resalta su significado de comunicación en el marco del sistema relacional”.

Se concibe que la realidad es circular, que los fenómenos que actúan en la realidad están en interacción continua unos respecto de otros y que las conductas de unos influyen en los otros de manera recíproca. Esta visión de los aspectos relacionales implica presentar atención, en el tratamiento de los problemas, a aspectos diferentes. Así pues, no se trata tanto de buscar lo que causa una conducta determinada, el porqué, sino que se intenta poner más énfasis en la motivación, en la manera en que se organizan las secuencias de interacción que conducen a situaciones problemáticas.

La realidad como sistema

Entendemos que la realidad está formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos. Definimos un sistema (ROSNAY, 1975) como un conjunto de elementos en interacción dinámica u organizados en función de una finalidad. El individuo está inmerso en una realidad donde coexisten diversos sistemas, cada uno con sus reglas, estructura e ideología.

Nosotros, como psicopedagogos, estamos en contacto también con diversos sistemas. Por un lado, formamos parte de un equipo que está unido a una o más administraciones (Ayuntamiento, Generalitat) y en contacto con un departamento concreto. En nuestro trabajo nos relacionamos, a la vez, con otros sistemas: escuelas, familias, servicios de psicología clínica, otros equipos psicopedagógicos, etc.

Las continuas relaciones con otras organizaciones conforman y explican la complejidad de las situaciones en que trabajamos, que viene dado por la variedad de elementos existentes y por la interacción entre ellos. También tenemos que considerar que las personas con las que trabajamos forman parte ellas mismas de sistemas o subsistemas diversos que les influyen y les marcan. Así, el maestro que nos consulta para que veamos a un alumno de su clase, es a la par miembro de un claustro y de un ciclo de una escuela, a la vez que tienen su propia historia personal. Igualmente, el alumno que presenta dificultades es un elemento integrante de un grupo-clase de una escuela determinada y también es hijo de una familia con una historia y unas características propias, que pertenece a un grupo social concreto.

Los sistemas son grupos que tienen su historia, organización y características propias. Los sistemas con los que trabajamos en nuestro ámbito con sistemas abiertos, que tienen una relación continua con otros de su contexto. Entre los diversos sistemas se llevan a cabo intercambios constantes de informaciones y contactos, que al mismo tiempo provocan reajustes constantes, como sistemas abiertos, tienen una serie de propiedades (equifinidad, totalidad y autorregulación); características, estructura, reglas e historia que se explicarán a continuación.

Como idea general nos gustaría señalar también que los dos sistemas en que trabajamos habitualmente –escuela y familia- tienen entre sí características diferenciales pero también elementos comunes. En la explicación de los diferentes conceptos iremos constatando estos rasgos, haciendo referencia especial a nuestra experimentación profesional. A nivel general, hay que señalar que todos los sistemas basados en la interacción personal (familia, escuela, grupos profesionales) son grupos que tienen una historia y donde se hace necesario repetir secuencias de interacción y definir las relaciones. Este aspecto es muy importante en la vida del sistema, ya que es el que lleva a determinar sus características y funcionamientos propios.

Propiedades de los sistemas abiertos

Tal como comunica la Teoría General de sistemas (WATZLA-WICK, 1983), las propiedades de los sistemas abiertos son: *totalidad, equifinidad y autorregulación*.

Totalidad: el sistema tienen una entidad y una organización que va más allá de la suma de las características individuales de sus miembros. El sistema tienen unas características que le son propias y que son originales de ese sistema en particular. Los elementos de un sistema están relacionados de tal manera que los cambios que se realizan en una parte del sistema conducen a cambios en su totalidad. Por ese motivo, el sistema se comporta como un todo y los estímulos que se provocan en una de sus partes comportan cambios y hacen que sea diferente de lo que era anteriormente.

Equifinidad: para el trabajo dentro de un sistema es más importante el estudio del tipo de organización actual que no los estados iniciales de los que se ha partido. Así, se puede llegar a situaciones parecidas aunque se parta de condiciones iniciales muy diversas. Los cambios que se van produciendo a lo largo del tiempo en los sistemas son los que determinan el estado actual en que los sistemas son los que determinan el estado actual en que nos hallamos, no la característica de los elementos de que se partía.

Autorregulación: los sistemas abiertos tienen influencia del exterior y del interior y tienden a la modificación. Para que estos cambios no rompan la estabilidad del sistema, intentan regularse a sí mismo y tienen a la homeóstasis. Partiendo de una visión circular de las comunicaciones y de las relaciones entre los elementos de un sistema, se atribuye gran importancia a las informaciones de retorno, a los efectos que provoca un elemento sobre otro en sus comunicaciones sucesivas. Estas realimentaciones (Feed-backs) pueden funcionar en el sentido de provocar un equilibrio atenuando los impulsos hacia el cambio (homeóstasis) o bien pueden acentuar y estimular la transformación.

Homeóstasis y cambio

Los estímulos que provienen del exterior, del ambiente, y los que nacen en el interior mismo del sistema afectan su estabilidad. Es importante señalar que en todos los sistemas

abiertos hay siempre tendencias contrapuestas a la estabilidad y al cambio. Estos estímulos provocan una necesidad de plantear el camino a seguir. En general, los sistemas intentan mantener un equilibrio entre las tendencias que promueven una transformación y las que tienden al mantenimiento estable, con la finalidad de conseguir una homeóstasis, un equilibrio que le permita “sobrevivir”.

Cuando un sistema entra en una situación de crisis y reobservan disfunciones, es por que se rompe el equilibrio que antes se hayan conseguido. En estas situaciones, el sistema se enfrentan a diversos tipos de salidas como, por ejemplo, hacer más rígidas sus reglas de funcionamiento, romperse, o buscar ayudas externas que le permitan reequilibrarse. El sistema intenta encontrar siempre un equilibrio entre las tendencias al cambio y las tendencias con la finalidad de poder funcionar de una mera adaptada a sus fines y objetivos.

Existe una gran cantidad de factores que rompen el equilibrio existente en las familias y en las escuelas. Dependiendo de la respuesta que el sistema da a los estímulos de cambio, encontraremos familias e instituciones escolares con estructuras y reglas de funcionamiento diferenciadas, más rígidas o más flexibles, como podremos ver más adelante.

El psicólogo, en su intervención con familias o en las escuelas, se considera un promotor y un instigador de cambios en estos sistemas. Hemos de señalar también que, sobre todo en los inicios del trabajo en una escuela, la intervención continuada en la institución escolar puede ser vivida por sus componentes como un desestabilizador externo que incita a llevar a cabo cambios dentro del sistema.

En nuestra intervención hemos visto que es importante no proponer cambios muy generales, sino que estamos en la línea de plantear modificaciones relativas, poco ambiciosas, en la creencia de que pequeños cambios provocados con llevarán otros. Estamos convencidos, y lo hemos ido experimentando, de que pequeños cambios realizados en un subsistema de la institución producen un efecto de resonancia en otros subsistemas, que comportan a la larga otras modificaciones del sistema.

Estructura proceso-contexto

Las aportaciones de la Teoría General de Sistema aplicadas a la terapia familiar han generado numerosas técnicas de intervención y han agrupado a sus seguidores en diferentes escuelas. Cada una de estas escuelas destaca en su trabajo unos aspectos y otros. Así, tenemos por un lado los que intervienen teniendo en cuenta principalmente la *estructura* de la familia. En segundo lugar están los que se centran básicamente en los aspectos del *proceso* que se establece en las comunicaciones dentro de la familia, en sus reglas y su funcionamiento interno, y, finalmente, encontramos lo que hacen más referencial al *contexto* de la familia, a su historia e ideología familiar.

Estos tres aspectos han sido estudiados a fondo por diversos autores (Minuchin, Watzlawick, Selvini-Palazzoli, respectivamente, entre otros) y han generado técnicas de terapia familiar diferenciadas. Asimismo, últimamente se han hecho algunos paralelismos entre la familia y la escuela, teniendo en cuenta que los dos son sistemas con interacciones y abiertos. No creemos muy necesario establecer aquí las diferencias que hay entre ambos sistemas, pero sí que nos parece interesante remarcar y analizar los elementos comunes que diversos autores han señalado (dowling, Evequoz, Selvini-Palazzoli, entre otros) entre los dos sistemas. A fin de explicitar estos elementos comunes, será necesario hacer referencia a

los tres aspectos señalados anteriormente de estructura, proceso y contexto. Al mismo tiempo que resumimos brevemente su significado desde una perspectiva sistemática, intentaremos comentar algunos aspectos que consideramos interesantes, para tenerlos en cuenta en la intervención psicopedagógica en la institución escolar.

Estructura: La aportaciones que MINUCHIN (1977) ha hecho al estudio de la familia han sido fundamentales y se han desarrollado en torno a la definición de su estructura. La estructura representa la organización de que se dota un sistema para su funcionamiento, para que un sistema cualquiera exista y funciones como tal es necesario que haya cierta división de las funciones que los diferentes subsistemas han de realizar; que se establezcan ciertas reglas de funcionamiento para decidir las diferentes cuestiones que se van planteando.

Desde una perspectiva hay dos conceptos que conforman la organización de los sistemas: los límites o fronteras y las jerarquías. En el sistema escolar, por ejemplo, cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que tiene diferentes niveles de poder u donde puede realizar funciones diversas (grupo.-clase, ciclo, comisiones, departamentos, cargos personales...).

Para que el funcionamiento de la familia y de cualquier sistema sean fluidos y no haya que negociar constantemente las funciones, es necesario que éstas sean claras y que los límites entre los subsistemas sean también claros pero al mismo tiempo flexibles para poderse adaptar a situaciones cambiantes. Las características de los límites (que pueden ser inadecuadamente rígidos o demasiados flexibles) responden a distintas maneras de funcionar de cada sistema.

Otro aspecto importante que hay que destacar es que todo sistema está basado en unas jerarquías que marcan su funcionamiento, a la par que delimitan la actuación de los diferentes subsistemas y clarifican las funciones que cada miembro puede asumir. Hemos de entender que estas jerarquías no son inamovibles sino que pueden cambiar en función del ámbito en que esté actuando.

Todos estos aspectos permiten mostrar la importancia de conocer cuál es el papel que tiene cada miembro dentro del sistema. Es interesante analizar los límites que se marcan entre los padres y los hijos, como quién los define, las reglas implícitas que determinan la definición de los límites, quien toma las decisiones, qué subsistema funcionan en el interior de la familia (paterno, conyugal, generacional, por intereses, por sexos...), quién y en qué ocasiones ostenta el poder en los diferentes subsistemas, como se establecen las reglas, etc. Estos aspectos nos ayudan a entender la familia, a y a partir de este conocimiento podemos establecer las bases para una comprensión e interpretación de la situación existente. También es interesante aplicar estos modelos de análisis al conocimiento y a la posterior intervención en la institución escolar. Hemos de señalar que la escuela, como todo sistema, tiene una determinada organización jerárquica de sus componentes, con diversos tipos de límites o fronteras que conforman diversos subsistemas. La aceptación de este hecho nos permite analizar los modelos de relación existentes entre el equipo directivo y el resto del claustro de profesores, la flexibilidad o rigidez de los límites entre los diferentes subsistemas (ejecutivo, pedagógico...), el grado de aceptación y respecto de la jerarquía existente, la existencia de poderes diferentes situados en diversos subsistemas, el modo de tomar decisiones en el interior de las escuelas y su repercusión, las relaciones entre los ciclos, su capacidad de trasvase de informaciones...

Pensamos que es interesante incorporar algunos aspectos del análisis estructural que nos permitan entender mejor la institución y, en la medida de lo posible, llegar a intervenir de

manera que se pueda ayudar a la institución a establecer de una forma, más clara las comunicaciones y a mejorar su funcionamiento.

Proceso. Cuando hablamos de proceso nos referimos principalmente a los aspectos relativos a las reglas que imperan en el funcionamiento del sistema y también al momento evolutivo en que se encuentra. En la interacción personal se dan constantemente situaciones de comunicación en las que se transmite mensajes (verbales o no verbales) que influyen tanto en el emisor como en el receptor, marean un tipo de relación y de comportamiento. Estas comunicaciones sirven también para definir el tipo de relación que se establece y para regular la conducta de los miembros de familia.

Cuando se establecen las pautas de comunicación, se transforman en reglas que rigen el funcionamiento del sistema. En cualquier sistema social hay unas reglas que explican el tipo de funcionamiento y de comunicación entre sus elementos. En su proceso de funcionamiento que se transforma en reglas rigen de una manera implícita o explícita. Asimismo, pensamos que es interesante el proceso que ha conducido a crear las reglas de funcionamiento e, es decir quien las dicta, como y cual es su proceso de negociación.

Es un nivel diferente del que podemos contemplar en las familias, pensamos que es válido analizar estos aspectos de las instituciones escolar, ya que nos ofrecerán un conocimiento sobre el funcionamiento de sus estructura, su reglas básicas y su grado de rigidez. Al mismo tiempo, el análisis conjunto de los dos contextos básicos en los que un niño se mueve (escuela y familia) puede ser explicativo de una problemática. El contacto que este niño está forzado a mantener a veces en dos sistemas que propician reglas de funcionamiento y de comunicación contradictorias puede provocarle dificultades.

Así como los terapeutas de familias hablan del ciclo vital que hace referencia al momento evolutivo en que se encuentran la familia a y a los conflictos que pueden aparecer en los momentos de cambio y evolutivo, también en el interior de las escuelas es importante conocer el momento evolutivo en que se encuentra cada institución. Ello significa que en nuestro contexto de trabajo, que es la escuela pública, hay que intentar conocer los aspectos que hayan podido conformar el momento evolutivo en que se encuentra, y que podrían ser, entre otros, los siguientes: cambios en los equipos directivos, en el claustro, grado de movilidad o de estabilidad del profesorado, posibilidad de haber iniciado un proyecto de escuela, años de funcionamiento de la escuela, grado de adecuación de los edificios escolares, cambios que hayan habido, etc.

Contexto. Finalmente nos referimos a la importancia que se concede a los aspectos que definen la “ideología familiar”; la ideología familiar estaría constituida por toda una serie de creencias y por una visión particular del mundo que influirá en su manera de hacer y, a veces, en las expectativas que se ponen en los miembros de la familia. La “manera de hacer” que una familia ha ido acumulando durante todos sus años de existencia puede condicionar las actuaciones de sus miembros en momentos determinados. Muchas creencias de la familia se traspasan de una generación a otra, que a menudo influyen en los modelos de actuación de sus miembros.

También en la escuela hay una serie de creencias que marcan su funcionamiento, tanto por parte de los maestros como por parte de los padres de los alumnos. En este sentido, los valores de los padres referidos a la educación de los hijos se traspasan a la escuela y por

ello las familias esperan que la escuela confirme sus expectativas. Del mismo modo, los maestros, influidos por las propias creencias y experiencias, por el ambiente de la escuela o por la propia historia de la institución escolar, definen una ideología que marcará las reglas de funcionamiento de cada centro escolar.

1.2.2. La concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje

En el capítulo anterior hemos analizado de los conceptos que sientan las bases sobre cómo entendemos y abordamos los aspectos relacionales y de comunicación en nuestra intervención en la escuela, en este capítulo intentaremos explicar las bases teóricas de las que partimos y en las que continuamente profundizamos para tratar, entender y analizar los aspectos más relacionados con el aprendizaje de los contenidos escolares. De hecho, la separación entre los aspectos de aprendizaje, en el sentido más estricto, y la educación global del individuo no se da nunca en la realidad, pero pensamos que aquí puede ser útil y clarificadora, ya que las fuentes teóricas que nos inspiran en uno y otro aspecto son diferentes. Generalmente los investigadores y teóricos del aprendizaje desde un enfoque constructivista no profundizan en aspectos afectivos y relacionales; ello no impide que normalmente piensen que los dos aspectos son igualmente importantes y que los tengan en cuenta en sus elaboraciones.

Nuestra intervención, como hemos dicho, se realiza dentro de la escuela. La escuela es una institución que tiene el objetivo de “educar” a los alumnos, entendido en un sentido amplio como conceptos, hecho, procedimientos, actitudes, valores y normas (COLL, 1986).

La escuela tiene una misión muy difícil, que se concreta en un plan de actuación con unos objetivos claramente definidos y con un control social y administrativo importante que vela para que estos objetivos se consigan. Evidentemente, nosotros, que estamos interviniendo dentro de la escuela, tenemos que conocer u compartir su objetivo básico, que es el de educar, y hemos de colaborar para que los alumnos consigan los objetivos planteados. Por lo tanto, tenemos que incidir e intentar promover cambios en los procesos de enseñanza/aprendizaje, para que determinados alumnos puedan aprender y mejorar su desarrollo personal y social y para que la escuela tenga cada vez más en cuenta las aportaciones e investigaciones de psicólogos y pedagogos sobre los procesos y mecanismos que utilizan los niños cuando están aprendiendo determinados contenidos.

Para explicar y entender mejor cómo se aprende e ir, por tanto, profundizando en cómo se tendría que enseñar, adoptamos y nos situamos en un paradigma constructivista, según el cual pensamos que:

“El sujeto participa activamente en la construcción de la realidad... y el conocimiento que tenemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades “reales” y de nuestra aportaciones en el acto de conocimiento” (COLL, 1979, Pág. 65).

Desde un punto de vista constructivista de la evolución y el aprendizaje de los seres humanos, se defiende que el individuo participa activamente en la construcción de la realidad que conoce y que cada cambio o avance que realiza en su desarrollo presupone un cambio en la estructura y organización de sus conocimientos. Desde este punto de vista cuando una persona se enfrenta a determinadas situaciones, su respuesta, reacción o aprendizaje dependerá, evidentemente, de las características de esta situación, pero estará también en buena medida determinada por sus características personales y por la organización de sus conocimientos.

Toda persona que interviene en la escuela en relación con el aprendizaje de los alumnos adopta, de manera más o menos clara y más o menos coherente, una explicación sobre cómo se aprende y, por tanto, sobre cómo debe plantearse la enseñanza para que este proceso sea más fácil y consistente.

Si bien nos podría criticar e que el hecho de referirse a un único marco teórico explicativo podría resultar simplista, creemos que la amplitud y la flexibilidad del marco escogido justifican nuestra opción.

Una vez hechas estas justificaciones, intentaremos explicar e ilustrar los conceptos clave que parten de este marco teórico y que no son de utilidad en nuestra área como psicopedagogos.

Inicialmente hablaremos de las relaciones que hay entre aprendizaje y desarrollo y de la *zona de desarrollo próximo*; después analizaremos las situaciones de enseñanza-aprendizaje y los diferentes conceptos que nos sirven para interpretarlas: *actividad autoestructurante*, *aprendizaje significativo* y condiciones necesarias para realizarlo, *conocimientos previos*, *memorización comprensiva* y *funcionalidad del aprendizaje*. Finalmente analizaremos la interacción maestro-alumno dentro del proceso enseñanza aprendizaje desde un punto de vista cognoscitivo y afectivo.

Para empezar, pues, veremos que aprendizaje y desarrollo nos son dos cosas idénticas ni tampoco separadas e independientes. Entre los dos procesos hay muchas complejas relaciones que hacen que se determinen e influyan mutuamente. No se puede pensar en unos procesos evolutivos, endógenos y universales, por otro lado, en unos procesos de aprendizaje extrínsecos; cada individuo se desarrolla y adquiere unas determinadas capacidades de cognición “universales” a través de su utilización y adaptación a situaciones diversas y personales.

El nivel de desarrollo de cada alumno tienen que informar pero no determinar los objetivos educativos planteados para él. Según Vygotsky:

«El aprendizaje dirigido a los niveles evolutivos que ya se han conseguido resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de este proceso» (VYGOTSKY, citado por Riviere, 1984, Pág. 53).

Esta idea, de la cual estamos totalmente convencidos, es la que nos ha hecho utilizar y elaborar instrumentos de diagnóstico que no solamente informe del nivel de desarrollo actual del niño, sino que nos hagan ver cómo se enfrentan a determinadas situaciones de aprendizaje, qué procesos siguen a la hora de realizar determinadas tareas o qué recursos le son útiles para desarrollar determinadas actividades. Para buscar y pensar estrategias de enseñanza adecuadas para este niño concreto no es suficiente saber en qué estadio evolutivo se sitúa, sino ver qué es capaz de hacer con la ayuda de otras personas o recursos.

En este sentido, Vygotsky aporta una nueva visión al definir la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del alumno, determinando por la capacidad de resolver un problema solo, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (RIVIERE, A., 1984). Con esta afirmación se concede una gran importancia a la ayuda, guía y dirección del profesor durante las actividades escolares. Tanto el maestro como otros compañeros más competentes son auténticos antes del desarrollo y el aprendizaje que, de hecho, se da porque el niño vive en grupos y en

interacción y puede, de esta manera aprender de los otros mediante la relación, la observación y la ayuda que le ofrecen.

En este sentido, nos sentimos poco, o más bien nada, deterministas, y pensamos que en la observación sobre la manera de hacer l y relacionarse de cualquier niño siempre existe la posibilidad de encontrar y plantear estrategias adecuadas y pertinentes que le ayuden a avanzar en su nivel de conocimiento y competencias.

Hemos podido constatar, por ejemplo, que un alumno concreto que no aprendía ha mejorado mucho su rendimiento cuando el maestro le ha ofrecido más ayuda y recursos para que aprendiera, pongamos por casos, a observar sus propias producciones una vez hechas y a intentar mejorarlas, una vez analizadas, para otro niño, por ejemplo, el hecho de tener la posibilidad de acceder frecuentemente y fácilmente al profesor para preguntarle dudas mientras está realizando un trabajo determinado ha hecho que superara su inseguridad inicial y que se haya vuelto más capaz, y autónomo ...

Muchas veces la auténtica individualización de la enseñanza pasa por este tipo de estrategias que los maestros, psicólogos y psicopedagogos prueban y utilizan. En muchos casos no es necesario establecer objetivos, contenidos y actividades específicas y diferentes, sino que se trata de saber dar más ayuda y soporte para que el alumno pueda entender y relacionar aquello que le están enseñando con lo que él ya sabe.

Otra explicación importante que se desprende de esta concepción interactiva y social del aprendizaje y el desarrollo ha sido para nosotros el hecho de escoger situaciones interactivas y reales para observar e intentar entender los factores que influyen en el hecho de que un alumno no aprenda.

No se trata, como ya hemos dicho, de hacer sólo una evaluación del nivel evolutivo y de aprendizaje actual, sino que pretendemos investigar sobre su zona de desarrollo próximo: ver en qué se ha equivocado y por qué, qué orientaciones o sugerencias le ayudarían a entender determinados contenidos, qué compañero se ha mostrado eficaz a la hora de ayudarlo. Es por ello por lo que la observación dentro de la clase, cuando el alumno se halla ante una tarea concreta, en interacción con compañeros y maestro, nos aporta mucha más información sobre el tipo de ayuda que le sería más adecuado.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Para que un niño aprenda de una manera no mecánica ni puramente imitativa es necesario que asimile, seleccione,, procese,, interprete y relacione aquellas actividades y contenidos que se le plantean, mediante una *actividad autoestructurante* que le obligue a revisar sus esquemas y estructuras previas en relación a aquellos contenidos y les aporte un grado más elevado de estructuración, complejidad, detalle o claridad.

El alumno, para aprender, tiene que realizar un importante trabajo de cognición, de análisis y revisión de sus conocimientos, a fin de conseguir que los nuevos aprendizajes que haga le resulten realmente significativos y le aporten un nivel más elevado de competencias. De todas maneras, el hecho de destacar la importancia de la actividad singular e individual del alumno para realizar nuevos aprendizajes no significan, ni mucho menos, que lo pueda hacer él solo en intervención con determinados objetos de conocimiento. Volviendo a insistir en lo mismo, creemos que la influencia del profesor y de su intervención

pedagógica es lo que hace que la actividad del alumno sea autoestructurate o no lo sea y tenga, por tanto, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar (COLL., 1985).

Por lo tanto, podemos estar de acuerdo con este autor cuando define los procesos de enseñanza –aprendizaje como procesos con unas interacciones completas y variadas entre, como mínimo, tres elementos: el alumno, los contenidos de aprendizaje y el profesor. El hecho de considerarlo de esta manera significativa que otorgamos la misma importancia y relevancia a la interacción entre la actividad de cognición del niño y determinados objetos de conocimiento y, por otro lado, a la interacción más efectiva y comunicativa (pero también de cognición) entre el alumno y el profesor.

«El alumno aprende un contenido cualquiera: un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver un determinado tipo de problema, una norma de comportamiento, un valor que hay que respetar, etc. Cuando es capaz de atribuirle un significado. De hecho, estrictamente, el alumno puede aprender también estos contenidos sin atribuirles ningún significado; es lo que sucede cuando los aprende de una manera puramente memorística y es capaz de repetirlos o utilizarlos mecanismos sin entender nada de lo que está diciendo » (COLL, 1988, Pág. 134.)

Cuando aprende, el alumno construye significados y lo hace si es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce.

De acuerdo con las tesis constructivistas de Piaget, construimos significados relacionados e integrando el nuevo contenido en los esquemas de comprensión de la realidad que ya teníamos. De aquí se desprende la importancia y la necesidad -para la intervención educativa y psicopedagógica- de investigar, evaluar y conocer cuáles son los conocimientos y esquemas previos que tienen los alumnos en relación a determinados contenidos, antes de enseñárselos.

La evaluación inicial asume de esta manera gran importancia para la práctica educativa y para nosotros, los psicopedagogos. Es necesario también investigar la organización y la funcionalidad de los conocimientos previos pertinentes a los contenidos que se han de aprender, como también la competencia intelectual o el nivel de desarrollo del niño.

Ausubel y sus colaboradores manifiestan que para que un alumno pueda realizar aprendizajes significativos es necesario que el contenido que se le quiere enseñar sea *potencialmente significativo* y que el alumno tenga una *actitud favorable* para aprender significativamente (COLL, 1988).

Para que el contenido sea potencialmente significativo han de darse ciertas condiciones: que lo sea desde el punto de vista lógico (significación lógica), cosa que depende de la estructura interna del contenido y de cómo se le presente al alumno y, por otro lado, que sea también potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico, en el sentido de que el alumno tenga conocimientos previos pertinentes para poder integrarlo y relacionarlo con sus conocimientos y experiencias anteriores.

En este sentido hemos comprobado la gran diferencia de rendimiento que se puede dar entre diversos alumnos después de haber realizado las mismas actividades de aprendizaje. Por ejemplo, los niños que en su experiencia familiar extraescolar han tenido contacto, conocen y han visto realizar frecuentemente la lengua escrita, aprenden mucho más fácil y significativamente estos contenidos que otros que no han tenido casi experiencias en este

sentido, sobre todo si en la escuela no se ha planteado el hecho de compensar estas diferencias iniciales.

Muy a menudo se olvida el gran papel y la importancia que las familias y el entorno social pueden tener cuando se han de plantear actividades y contenidos de una manera, más global y significativa; nos referimos, por ejemplo a ofrecer posibilidades a los niños de relacionar, comentar, aportar cosas que aprenden fuera de la escuela a los contenidos que allí se les transmiten, mantener informados y sensibilizados a los padres en relación a determinados aprendizajes más susceptibles de ser favorecidos en la vida extraescolar, etc....

Nuestra intervención tiene que contribuir a ampliar la visión que a veces se tiene del niño que aprende en la escuela, recursos para hacer más significativos e integrados los aprendizajes que realiza. De esta manera, el maestro puede ir avanzando en la comprensión de los diferentes niveles de conocimiento previos de los alumnos y plantear nuevos contenidos, organizados para que puedan relacionarlos e integrarlos en sus esquemas de conocimiento.

Otra condición, que ya hemos citado, para que el alumno aprenda de una manera significativa, es que tenga una actitud positiva para querer dar significación a aquello que aprende, que tenga motivación e interés por querer integrarlo en sus redes de conocimiento. El papel de la familia y el modo en que considera el hecho de aprender es muy importante y condiciona en parte esta actitud.

En los casos en que esta actitud positiva no existiera, el profesor puede fomentarla estimulación al niño y planteándole situaciones que lo motiven u despierten este interés. En estos casos, también nosotros tenemos a menudo influencia como especialistas consultados; intentamos sensibilizar a padres y maestros sobre la importancia de trabajar estas actitudes de procurar establecer pequeños acuerdos o compromisos entre todos (maestro, alumno, padres, psicopedagogo...), que ayuden a mejorar la situación.

Cuando un alumno realiza un aprendizaje significativo y puramente mecánico, quiere decir también que lo memorizará de una manera comprensiva (*memorización comprensiva*) lo integrará en sus conocimientos para utilizarlo o recordarlo en el momento en que lo necesite para actuarlo o para adquirir otros conocimientos nuevos. Se habla entonces, según Coll (COLL., 1986), de la *funcionalidad de los aprendizajes* realizados, en el sentido de que puede utilizarse totalmente o parcialmente cuando las circunstancias lo hagan necesario para resolver problemas o situaciones determinadas o para poder aprender e integrar nuevos contenidos.

Interacción maestro/alumno

Como se puede deducir de lo que hemos expuesto anteriormente en este capítulo, concedemos una gran importancia a la interacción y a la relación que se establece entre el alumno y el maestro cuando tienen que aprender y enseñar, respectivamente, tanto desde un punto de vista cognoscitivo como afectivo y relacional.

Desde el punto de vista cognoscitivo, ya hemos explicado el papel de guía y de ayuda que debe cumplir el profesor para que los alumnos aprendan determinados contenidos. Ya hemos dicho que el hecho de conceder mucha importancia a la actividad autoestructurante no implica postular una enseñanza que se limite a poner a los alumnos en contacto con los contenidos de aprendizaje para que descubran, intenten o construyen por sí mismos los

significados pertinentes. Pensamos que el profesor desempeña un papel indiscutible de educador, que organiza y plantea actividades y situaciones para que las realice el alumno de una manera significativa, es decir trabajos que tengan en cuenta sus conocimientos previos y que le despierte interés para aprender significativamente.

El grado de dirección y ayuda del profesor dependerá de la competencia o dificultad que tenga el alumno en las tareas que se le plantean, cuando mayores sean las dificultades para resolver la tarea de una manera autónoma, mayor será la necesidad de guiar, dirigir y apoyar el proceso de aprendizaje que realiza y puede que haya recurrir a metodologías de enseñanza más estructuradas y directivas.

Analizando los últimos estudios e investigaciones sobre la interacción profesor/ alumno, Coll explica que se puede suponer que:

«Algunos de los factores que explican la función educativa de las relaciones interpersonales en los primeros años de vida tienen cierto paralelismo con la interacción profesor-alumno: proporcionan un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno puede «insertar» sus actuaciones u construir interpretaciones coherentes; adecuar el nivel de ayuda o dirección al nivel de competencia de los alumnos, evaluar continuamente las actividades para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica, etc.» (COLL., 1985, PÁG. 67).

Por ello es necesaria una práctica pedagógica flexible y adaptada a las características y conocimientos de los alumnos. Una práctica que no renuncie a buscar y utilizar todos los medios al alcance posibilidades (presentar los contenidos más organizados, utilizar incentivos de atención u motivación, ofrecer modelos para la imitación, ayuda a corregir los errores...) que puedan favorecer el proceso de aprendizaje de un alumno que presente dificultades en un momento determinado.

El profesor adquiere, desde este punto de vista, un papel de ayuda y de soporte realizando intervenciones contingentes y adaptadas a las dificultades que los niños encuentren en su tarea en la escuela. Esto significa que el profesor realiza una observación y evaluaciones continuas del alumno para intentar entender sus dificultades e interpretar el motivo de los errores, y de esta manera buscar y ofrecerle ayudas complementarias y más eficaces.

Se quiere capacidad, y sobre todo aprendizaje, para observar, escuchar y analizar las respuestas, errores y comportamientos de los alumnos. Con todo lo que hemos dicho, podría parecer que somos demasiado exigentes e incluso ingenuos en el papel que pensamos que puede jugar el profesor. De hecho, la mayoría de maestros no ha tenido formación en este sentido y normalmente las condiciones de infraestructura y de organización de la escuela no hacen fácil una intervención pedagógica como la que defendemos. A pesar de ello, podemos asegurar que durante estos años de trabajo y colaboración con maestros, hemos visto muchos de ellos, aunque no tuviera este tipo de formación, de una manera intuitiva y gracias a su experiencia y sensibilidad, realizaban este papel de observadores e intervenían de un modo adaptado a los diferentes alumnos para desvelar sus conocimientos previos sobre el tema y plantear intervenciones adecuadas y contingentes. De estos maestros hemos extraído muy buenas ideas y hemos aprendido mucho.

La educación en la diversidad reside básicamente en este tipo de metodología, no hay alumnos «especiales» o «diferentes» sino que se acepta que todos lo son individuos con historias, características y conocimientos diferentes.

Si se acepta realmente esta diversidad no es válido emitir juicios globales y absolutos sobre el alumno, sino que se han de objetivar y valorar y las distintas capacidades y los diversos aspectos para asentar después la intervención en aquellos donde él se muestra más competente y eficaz.

Hasta aquí hemos hablado de los aspectos cognoscitivos relacionados con la interacción profesor/alumno inmersos en un proceso de enseñanza-aprendizaje determinando, de la importancia del papel de guía y de organizador del maestro, y de la necesidad de modificar, revisar o adaptar la acción educativa en función de la observación y evaluación continua de los profesores y resultados del niño.

Tan importante como saber jugar este papel es, desde un punto de vista más efectivo y relacional, el hecho de tener y demostrar confianza en las posibilidades de cambio y de mejora por parte del niño.

Queremos destacar, a pesar de que ya es bien conocida, la importancia de las expectativas, tanto por parte del profesor como del alumno, pero sobre todo, en este caso, del profesor porque es el adulto y es la persona que debería controlar y guiar las situaciones educativas. Hemos visto con mucha frecuencia como fracasaban niños sólo por problemas de falta de seguridad personal, alimentada de una manera no consciente por la actitud de sus padres y/o profesores.

Más adelante analizaremos los diferentes sistemas en que están implicados el alumno y el profesor y la influencia que estos sistemas tienen en la relación que se establece en la clase.

De momento, señalamos la gran importancia de los primeros contactos del niño con su escuela y sus maestros, y mostramos de qué manera las representaciones mutuas que se harán en estos inicios influirán en su relación posterior y en la actitud del niño hacia los aprendizajes escolares. Evidentemente, no siempre estas primeras relaciones son tan determinantes, si los maestros son suficientemente flexibles e intentan objetivar sus valoraciones, tienen posibilidades de cambiar sus expectativas y las representaciones relativas a sus alumnos. En el caso del niño, esto ya es más difícil; si empieza sus primeras experiencias escolares con inseguridad o sentimientos de fracaso, le constara mucho más superarlas, excepto si la escuela y la familia dan cuenta a tiempo de la situación e intentan modificarla conjuntamente.

Hasta aquí hemos intentado explicar de una manera resumida los dos marcos teóricos básicos que enmarcan y fundamentan nuestra intervención. Creemos necesario volver a decir que esta exposición está evidentemente condicionada y teñida por nuestra práctica y formación.

En ésta intervención pretendemos ser consecuentes con estos dos paradigmas (visión constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y aproximación sistémica a la realidad escolar y social) para ir profundizando en el análisis de la realidad en la que hemos de intervenir.

Para ser justos, podemos decir que nuestro propósito no ha hecho más que comenzar. Quien conozca un poco los equipos de asesoramiento psicopedagógico sabrán y podrán entender la complejidad de nuestra tarea y la gran amplitud de variables que intervienen, que muy a menudo no conseguimos controlar.

Debemos tener en cuenta que la experiencia en este tipo de trabajo es bastante reciente en nuestro país (los primeros equipos se crearon en los años setenta), y ello hace que nuestra papel, a veces, no esté muy claro ni definido.

Por parte, los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, frecuentemente compuestos por personas con formaciones diferentes, han tenido en general la posibilidad de plantear la intervención de una manera bastante libre y a veces sin un proyecto inicial común y claramente discutido y explicitado. Ello ha hecho que los destinatarios de la intervención psicopedagógica (básicamente las escuelas públicas) hayan tenido experiencias diversas o incluso contrapuestas. Por ello se entiende que a veces los educadores estén desorientados sobre qué es lo que pueden pedir y exigir a los psicopedagogos.

Ya hemos dicho también que nuestra situación como organización es completa: nos hallamos implicados en diversos sistemas (escuela, ayuntamiento, inspección, padres...) que a veces tienen diferentes expectativas sobre nuestra tarea. Podríamos enumerar otros factores que influyen en nuestra intervención, pero creemos que éste no es el momento de hacerlo. En general, nos sentimos bien dentro de esta complejidad, aunque sabemos que a veces nos ha dificultado la intervención. Seguramente todos estos condicionantes hacen que en nuestro caso no veamos clara ni posible una intervención sistémica a nivel institucional, pero sí que no es útil esta aproximación para analizar la realidad en la cual hemos de intervenir y para buscar estrategias de intervención en el contexto. Las técnicas y actuaciones familiares de línea sistémica nos han proporcionado recursos y maneras de hacer sensiblemente diferentes a las que teníamos antes, y han constituido una aportación enriquecedora en nuestras actuaciones en casos concretos, en nuestro trabajo utilizamos, pues, aspectos y elementos que hemos ido integrando de la perspectiva sistémica y que nos ayudan a entender mejor a las personas y las instituciones con que trabajamos.

Asimismo, es difícil llevar a cabo una intervención que sea coherente con los planteamientos constructivistas del aprendizaje y la evolución. Seguro que muy a menudo tampoco lo hemos conseguido, a pesar de que es un marco que todos los componentes del equipo tenemos en común y que ha estado trabajando en profundidad.

Las dos líneas teóricas, a pesar de que explican y profundizan aspectos diferentes pero evidentemente relacionados (una en el campo de la relación y la comunicación y la otra en los procesos de enseñanza-aprendizaje), tienen, según nuestro modo de ver, una cosa en común que nos ayuda a integrarlas y relacionarlas. Se trata de la visión no determinista y constructivista del individuo y de las situaciones en que éste se desenvuelve. Es decir, sin negar el origen a veces intrapsíquico de los problemas, destacan en cambio su significado actual e intentan descubrir en el presente nuevas formas cada vez más flexibles y más variadas para superarlos.

De la visión constructivista podemos inferir que los niños siempre tienen la posibilidad de avanzar y aprender. La cuestión reside en encontrar la manera adecuada de ayudarles y enseñarles partiendo de sus conocimientos u y ofreciéndoles más o menos ayuda en función de sus necesidades. La aproximación sistémica tienen una profunda confianza y respecto por la diversidad de las personas y familias; su intervención tienen la finalidad de ayudar a avanzar y a mejorar el futuro, más que buscar las causas y orígenes de los problemas y presente.

En síntesis las dos líneas teóricas, el constructivismo y la teoría sistémica, tienen una gran confianza en las posibilidades de cambio de las personas y de las situaciones, de las relaciones e interacciones dentro de los sistemas (familia o escuela) y también en el cambio y mejora de los conocimientos y capacidades de los individuos.

Los psicopedagogos que intervenimos en las escuelas tenemos que ser, en este sentido y instigadores y agentes de cambio (SELVINI, 1985). Pensamos que aunque el cambio sea modesto y limitado a un subsistema de la escuela, no obstante también repercute a la larga en los otros subsistemas y puede provocar, así, modificaciones más generales dentro de la institución.

EL DIAGNOSTICO PSICOPEDAGÓGICO

2.1. Definición.

En la introducción de este estudio, avanzábamos una primera definición del diagnóstico psicopedagógico. Apuntábamos que entendemos el diagnóstico psicopedagógico como un proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado.

En este planteamiento nos interesa resaltar algunos aspectos. Un primer concepto que se manifiesta es la idea de proceso, opuesta a la de intervención puntual. Hablamos de proceso por que se trata de una secuencia de actuaciones –sin que en muchos casos se pueda marcar un final claramente delimitado- que tienden a la transformación de una situación inicial.

Otra noción implícita en el diagnóstico psicopedagógico es el análisis de las dificultades del alumno en el marco escolar. En esta valoración, intervienen como mínimo dos profesionales. En primer lugar, el psicólogo como especialista, pero también, y esto es importante, el maestro, que es quien conoce al alumno en situaciones cotidianas de aprendizaje. Ambos profesionales trabajarán estrechamente y se corresponsabilizarán del proceso de conocimiento y valoración de las distintas dificultades del alumno, en otros términos, en el diagnóstico psicopedagógico la exploración de la problemática del alumno no recae únicamente en el psicopedagogo, si bien éste es el elemento esencial, sino que también se hace participe al maestro que aporta una visión complementaria fundamental.

Otro aspecto que queremos resaltar, aunque pueda parecer reiterativo, es que el contexto de la valoración diagnóstica está en la escuela. Esto quiere decir que, tanto en lo que se refiere a la demanda inicial, generalmente manifestada por el maestro, como al desarrollo y al objetivo último del proceso, no hemos de perder de vista que el trabajo se ha centrado en la situación escolar. Hay que recordar que el asesoramiento psicopedagógico tienen sentido en la medida que intenta colaborar con el maestro en la resolución, más o menos inmediata, de los problemas que a éste se le plantean en su práctica docente.

Queremos remarcar que esta toma de posición no deja de lado, de ninguna de las maneras, el conocimiento y el trabajo en otros ámbitos en los que se inserta el alumno, como la familia e incluso la comunidad social. En concreto, por lo que atañe a la familia, el diagnóstico psicopedagógico puede alcanzar también –además de la atención, dado el caso de que la petición de ayuda provenga de la familia- un primer conocimiento de las problemáticas familiares, algunas orientaciones y hasta incluso, si viene al caso, las derivaciones a Centros de Salud Mental. Lo que queremos matizar es que, si bien el conocimiento y las modificaciones del sistema familiar pueden tener una importancia capital, a pesar de ello las ayudas psicológicas a las familias siempre se enmarcan en una actuación más amplia, que es conseguir la mejora del alumno en la propia familia,

evidentemente, pero también en la situación escolar, dicho de otra manera, en una perspectiva psicopedagógica el trabajo con familias se puede considerar fundamental e indispensable para modificar las actuaciones de algunos alumnos, pero, así y todo, este trabajo tan sólo constituirá una parte del diagnóstico, ya que éste se centrará sobre todo en el conocimiento y cambio de la situación escolar.

De una manera más lejana, otro campo a que hace referencia el diagnóstico psicopedagógico es la comunidad social del sujeto. En este sentido, querríamos manifestar que nuestro trabajo se coordina con el de otros profesionales que intervienen a nivel social. Como vemos, el diagnóstico psicopedagógico reposa sobre diversos sujetos y sistemas muy interrelacionados.

A continuación exponemos una reflexión respecto a cada uno de estos sujetos o sistemas que, de forma más directa, están influyendo en el alumno. Intentaremos definirlos, no en toda su amplitud, y consideraremos cómo interviene cada uno de estos sistemas en el diagnóstico psicopedagógico. Nos estamos refiriendo a la escuela, al profesor, al alumno, a la familia y al psicopedagogo.

2.2. Sujetos y sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico

2.2.1. La escuela

Es conveniente aclarar previamente que cuando hablamos de escuela, o institución escolar, tanto en este apartado como en todo el libro, nos estamos refiriendo esencialmente a la escuela pública, ya que es nuestro contexto habitual de trabajo, y, por tanto, el que mejor conocemos y podemos tomar como referencia.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y, siguiendo la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo u así, en la actualidad, vemos la escuela y la familia en interrelación continua, aunque no siempre se consignan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios. Esta diferenciación quizá venga marcada por el hecho de que la escuela es un organismo sobre el cual muchas otras instituciones hacen confluir exigencias y actuaciones diversas, muchas veces no coordinadas e incluso aparentemente contrapuestas. En la práctica diaria podemos constatar cómo las diferentes administraciones –local, autonómica, estatal- plantean a la escuela objetivos diversos que pueden dispersar sus actuaciones. Asimismo, los padres, desde diferentes niveles socio-culturales, suelen esperar de la escuela tareas educativas muy diversas.

A nivel interno, la escuela puede convertirse en una institución potenciada o bien, al contrario, puede ser fuente de conflictos según como estén estructurados y se relacionen los diferentes niveles jerárquicos o subsistemas, como el equipo, directivo, los ciclos por los niveles, entre otros, para establecer un consenso y aceptar sin conflictos las funciones de los diferentes núcleos organizadores es básica entre otras condiciones una mínima estabilidad de los equipos. En la escuela pública, los cambios de educadores son frecuentes y ello repercute en el sentido de que la institución tiene dificultades para consolidarse en torno a un proyecto común a desarrollar a corto y mediano plazo. En la práctica, vemos diferentes tipos de escuelas según se hayan tenido las condiciones y el tiempo suficientes

para plantearse objetivos comunes. Para marcar una metodología de base y para explicitar el proyecto educativo. Dicho en otros términos, las escuelas son instituciones que pasan por momentos evolutivos diferentes.

En otro nivel, la sociedad otorga a la escuela la misión de educar e instruir a los alumnos a fin y efecto de que se integren lo más plenamente posible como seres individuales y con criterio propio para abordar temas diferentes, tanto los relativos a su madures personal como los referidos a su integración social. Por tanto, la escuela no puede actuar por su cuenta; hay otro sistema más amplio, la administración del Estado, en el que está inmersa y que es el que propone los objetivos mínimos que ha de conseguir cada alumno al acabar la enseñanza obligatoria. Así pues, podemos considerar que, por lo que se refiere a los objetivos finales, la escuela tiene a la homogeneización. Además, el actual sistema de niveles (corregidos en parte por la idea de ciclo) que agrupa a los alumnos por edades, refuerza todavía más esta posible uniformización de los alumnos, también hay otros elementos que ayudan al tratamiento igualitario de los alumnos, como son, entre otros, el tipo de formación básica que reciben los educadores, la sobrecarga de gestión escolar que padecen en detrimento del tiempo dedicado a la revisión de la práctica educativa y, finalmente, cierta tradición e inercia en el modo de abordar los problemas didácticos, que consiste en considerar sobre todo lo que es genérico y común frente a las necesidades individuales y particulares.

Paralelamente, se habla del concepto de diversidad, pero en realidad esta idea coincide poco, al menos aparentemente, con los objetivos globales mínimos del sistema educativo que, como hemos dicho, inducen al tratamiento igualitario de los alumnos. Si a la falta de un debate profundo sobre la cuestión de la diversidad y a la ausencia de orientaciones sistemáticas sobre cómo llevarla a cabo, añadimos la problemática que hemos mostrado antes de la tendencia a la información del sistema educativo, nos encontramos ante una situación todavía muy poco madura en relación al tema del tratamiento individualizado del alumno. A menudo, en la práctica, cada maestro individualmente o cada grupo de maestros tiene que contemplar esta problemática y tiene que buscar soluciones genuinas y originales.. en concreto, uno de los temas no resueltos, y que esperamos que se solucione con la nueva Ley de Educación, es el criterio a seguir en la acreditación del rendimiento de los alumnos con dificultades. ¿Efectivamente se evalúan y se acreditan los aprendizajes y la evolución personal? ¿O bien se indican el nivel de consecución de los objetivos mínimos? Estos otros temas tendrán que replantearse para poder superar esta tendencia de la escuela a la homogeneización y hacerla realmente abierta a la diversidad.

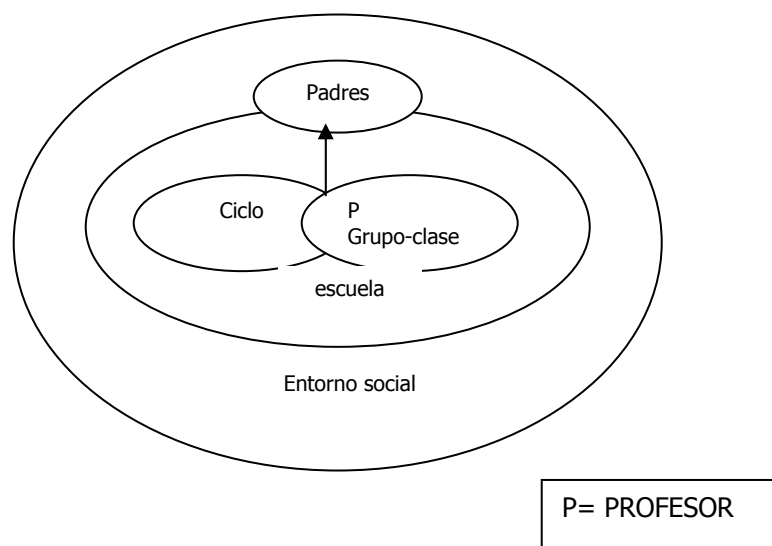
Cuando trabajamos en un caso concreto, el enfoque de ser diferente según la escuela. Como psicopedagogos, antes de abordar un caso, problema o tema pedagógico, hemos de tener en cuenta en qué momento de su evolución se encuentra la escuela, qué grado de madurez ha conseguido y cómo entiende el proceso educativo en un contexto realista.

Nuestra actuación en la escuela y, más concretamente, en los casos que presentan dificultades, también puede estar mediatizada por el planteamiento que se haga la escuela del tratamiento de la diversidad y por la posibilidad que tenga de ser flexible y acogedora. En general, según la forma en que la escuela entienda estos conceptos, hará que se pueda ayudar más o menos a los alumnos con dificultades. para finalizar, ya hemos señalado que la escuela tienen una función social, que es preparar a los alumnos para hacer frente a los futuros requerimientos de su comunidad,. También hemos valorado que es muy difícil desarrollar una escuela integradora y respetuosa con las individualidades, y que al mismo tiempo consiga unos buenos niveles de formación. A pesar de ello, estamos convencidos de

que cada escuela puede plantearse, y de hecho muchas ya lo están haciendo, el tema de la educación en la diversidad de forma colectiva. En relación a este tema, hemos podido observar la elaboración del proyecto educativo ha, sido un buen recurso para explicar el problema y para empezar a buscar soluciones institucionales.

2.2.2. El profesor

la estructura actual del sistema educativo, y todavía más la reforma de la enseñanza prevista, sitúan al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo.



Por el hecho de trabajar en una escuela concreta, se presupone que está inmerso en una comunidad determinada con sus características socio-culturales y económicas particulares. Igualmente, en el interior de la escuela ha de situarse como mínimo en un ciclo, un nivel y un grupo-clase, al mismo tiempo que forma parte de un claustro de profesores. La acción educativa que tienen los padres de, los alumnos y consecuentemente, el profesor también ha de mantener con ellos. Además, dependiendo de la escuela, puede formar parte de otros grupos de trabajo, sea en el interior de la escuela o bien en actividades desarrolladas entre diversos centros de una misma comunidad educativa.

La influencia que estos subsistemas se ejercerán mutuamente dependerá del grado de cohesión del centro, de la dinámica que ha creado a lo largo de su historia, del grado de madurez de la institución, del grado de comunicación en cuanto a los temas pedagógicos, y también de las circunstancias e intereses particulares de cada uno de los profesores. A veces nos encontramos personas que se sienten desvinculadas de la institución a la que pertenecen y que efectúan su tarea privadamente, sin consultar a los compañeros. En otros casos, el profesor actúa del modo que ha promovido el sistema escolar, ciclo o nivel, y existe una gran vinculación y sentimiento de pertenencia a un grupo. Así, descubrimos que, a veces, el maestro con el que trabajamos está más integrado que otros en una dinámica colectiva, y esto tiene también implicaciones para nuestra labor.

En nuestra intervención hemos de tener en cuenta la influencia que estos subsistemas se ejercen mutuamente para contextualizar al máximo posible nuestras actuaciones.

Tal como hemos explicado antes, el sistema de acceso a la función docente de las escuelas públicas no ayuda precisamente a la cohesión y la formación de sistemas con objetivos comunes, ya que el nivel de movilidad todavía es demasiado considerable. Esto, añadido a otros problemas, dificulta que la escuela se transforme en un grupo con historia y objetivos comunes. De todas formas, confiamos en que estos aspectos se irán resolviendo y sepan menos determinantes en el futuro de la escuela pública de nuestro país. }

El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. El maestro, al mismo tiempo que recibe presiones en el sentido de cambiar actitudes asimiladas tradicionalmente por la sociedad (véase por ejemplo, la demanda de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales cuando la sociedad es segregadora), también siente que su tarea es poco importante y poco valorada. Esta contradicción se vive constantemente en los centros y provoca muchos problemas en la práctica diaria.

La escuela se convierte, con demasiada frecuencia, en el laboratorio donde puede llevarse a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión en la escuela por falta de coordinación entre ellas. Así vemos que llegan programas de actuaciones específicos (educación sanitaria, informática...) que, aunque a sean muy interesantes, a veces no pueden aprovecharse suficientemente porque es difícil contextualizarlos e integrarlos en la dinámica establecida en el centro.

Asimismo, los servicios que se ofrecen a las escuelas desde los municipios y la Administración (equipos psicopedagógicos, servicios sociales, servicios de dinámica educativa, centros de recursos pedagógicos...) han de incorporarse correctamente en la dinámica de la escuela para que tenga una repercusión sólida y posibiliten la reflexión sobre la práctica profesional. El papel que se solicita al maestro en la situación de enseñanza-aprendizaje es el de una actuación constante, con intervenciones para todo el grupo de clase y para cada uno de los alumnos en particular. Esto es particularmente difícil, pero lo es más cuando se añade la demanda que hacemos de que hay que observar sistemáticamente el proceso que desarrollan los alumnos en el aprendizaje para poder intervenir en el proceso con una ayuda educativa adecuada.

Creemos que estos aspectos que hemos comentado son dignos de tener en cuenta. Ello no quiere decir que los psicólogos deban renunciar a intervenciones movilizadoras que provoquen un replanteamiento o un cambio en la práctica de los maestros. Lo que es necesario es que las orientaciones se sitúen en su punto justo y que encajen con el estilo y el momento de los maestros y de la escuela para ir avanzando hacia una mayor comprensión y dominio del proceso educativo.

A continuación nos gustaría hacer algunos comentarios con respecto a las representaciones y las vivencias que pueden provocar los alumnos con dificultades a los maestros. Como hemos visto en el capítulo anterior, en toda situación de interacción intervienen gran cantidad de aspectos que son difíciles de controlar (desde la comunicación que se establece, hasta las representaciones mutuas). Muchas veces la impresión del profesor ante un alumno que no aprende es la de fracaso (más o menos explícito) como profesional. La respuesta que el maestro de a este sentimiento dependerá mucho de sus características propias y de su historia personal, de la acogida y ayuda que pueden proporcionarle los compañeros de la

escuela, de su formación profesional y conocimientos como maestro, de sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje... Así, descubrimos que hay muchos modos de responder al hecho de encontrarse con alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento: desentenderse y defenderse ante la angustia que les provocan negando el problema, angustiarse y buscar ayudas desorganizadamente, reflexionar y buscar salidas con los conocimientos y recursos propios del maestro, buscar ayudas de profesionales externos a la escuela, aprovechar los recursos que tienen otros profesionales de la escuela, etc. Todos podríamos ejemplificar estas diversas situaciones.

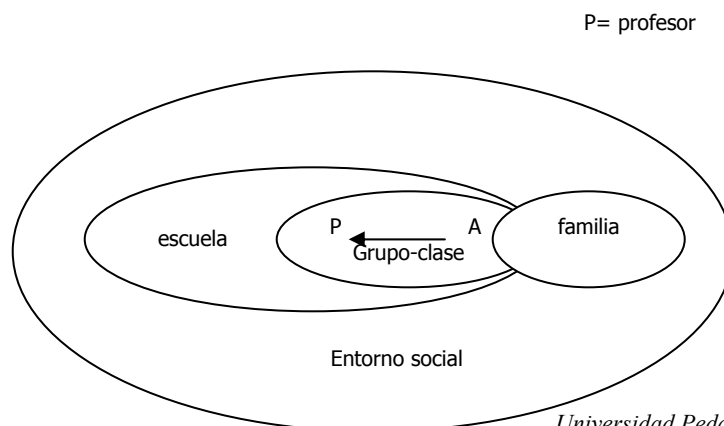
Otro aspecto que creemos digno de resaltar es que las demandas que nos llegan a nosotros varían en función del modelo en que el maestro haya vivido la situación, y también del modo en que éste entienda la intervención del psicopedagogo. Nos encontramos con que, a veces, la demanda se ha hecho después de que el maestro haya realizado un proceso de elaboración y maduración de la ayuda que quiere solicitar.

Otras veces la demanda es ambigua y confusa y hay que ayudar a clarificarla. También nos hemos encontrado en situaciones en que lo que hace el maestro es depositar el problema y las angustias que provoca el alumno para que el psicólogo se encargue de él y lo libere de responsabilidades. Por otras veces, son embargo, se trata de buscar un aliado que le ayude a compartir las responsabilidades y preocupaciones, y que intente buscar con él nuevas estrategias de trabajo que permitan movilizar la situación. Del mismo modo, nos encontramos con profesionales a los que les ha interesado pedir colaboración para conseguir una mayor información sobre el alumno que le permitiera trabajar mejor y ampliar así su conocimiento del problema.

En todas estas situaciones lo más importante es que el psicopedagogo aprenda a entender la demanda hecha, que se establezca una situación de comunicación que lo permita y que adecue la respuesta a la solicitud efectuada, definiendo el papel que puede y quiere llevar a cabo. Así, es importante que aclare lo que se le pide, tal como veremos más adelante cuando hablemos de los diferentes momentos del proceso diagnóstico.

2.2.3. El alumno

Cuando hablamos de un alumno de una escuela, entendemos que estamos refiriéndonos a una persona que juega a uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida (hijo, nieto, amigo...). Así, consideramos que es importante no perder de vista la globalidad de la persona intentando no verlo nada más como alumno olvidando los otros sistemas en que está inmerso (familia, grupo-clase, escuela...).



Ante todo, el niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia. A lo largo de este capítulo hemos querido hacer referencia a estos dos sistemas para tratar de considerarlos más bien complementarios que adversarios en nuestra intervención. Para el niño es muy importante la relación que establezca él en cada uno de los sistemas, y también las interrelaciones entre los dos. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición, que se considerará que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo; el grado de adaptación a la realidad de estos dos sistemas hará que el niño sea considerado diferente, raro, o con dificultades.

Es importante y necesario que tengamos en cuenta el contexto externo. Así, por ejemplo, será diferente el grado de preocupación por las dificultades de los alumnos en maestros que están acostumbrados a trabajar en escuelas de acción especial, en suburbios, que el de otros que hayan trabajado normalmente en escuelas de áreas con mayor bienestar social. Es muy importante hacer el esfuerzo de situarnos en el contexto apropiado, considerando en todo momento las características que lo definen. Cuando un maestro nos explica un caso que le preocupa, hemos de tener en cuenta que la explicación está influida por los análisis que el maestro hace de la realidad que rodea al niño, no sólo por el niño en sí muchas veces, estos análisis están impregnados de su visión de la familia, de sus expectativas con respecto al alumno. También será importante en este momento el grado de conocimiento que tenga de aspectos básicos de psicología evolutiva y de su capacidad de observar al niño en su globalidad.

Asimismo, hemos señalado que nuestra concepción del alumno es eminentemente constructiva. Consideramos al alumno como un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal a partir de atribuir un sentido propio y genuino a las situaciones que vive y de las cuales aprende. En este proceso de crecimiento, tienen un papel primordial la capacidad de autonomía de reflexión constante con los sujetos de la comunidad.

En nuestro modelo de intervención, aceptamos de entrada la designación del niño con dificultades como causa del problema porque pensamos que es así como lo siente el maestro, y que es el motivo que le provoca angustia y bloqueo. De todas formas, lo que intentamos es ampliar siempre el campo de observación, es decir, mostrar una visión más amplia de la situación teniendo en cuenta la valoración del niño como persona en relación con un grupo-clase. Así se puede hacer referencia a otros aspectos, como la relación con los aprendizajes, con los compañeros, con su núcleo familiar y social. En este sentido, por ejemplo, puede ser interesante la información que la familia aporta sobre el momento de su ciclo vital y sobre las relaciones que se establecen en su interior.

Intentamos, sobre todo, definir sus necesidades educativas para dar respuesta a la preocupación y solicitud del maestro. También, en muchos casos, buscamos ayuda en otras vertientes como son, pongamos por caso, el campo de la alimentación o el de la protección, se trata de identificar cuáles son las actuaciones que necesita el alumno para poder iniciar un proceso de recuperación de sus dificultades. Nuestras orientaciones se pueden centrar en darle más instrumentos de abordaje de un área de aprendizaje concreta, potenciarle las relaciones con otros alumnos de su edad, darle más modelos de referencia...

Los conceptos comentados en el apartado donde se han explicado las bases teóricas muestran el carácter dinámico y poco determinista de entendimiento de la persona sobre la que intentamos sustentar nuestra práctica. Tal como hemos señalado, un pequeño cambio en relación al niño (por ejemplo: empieza a integrar los aprendizajes, tiene un amigo, su madre puede ir a buscarlo a la escuela, puede acudir a una actividad recreativa todas las

tardes...) provoca a otros y permite salir de una situación de bloqueo o estancamiento. Por ello creemos que hay diversos caminos a través de los cuales se puede producir un cambio en una situación y, por tanto, se trata de aprender a movilizar algún punto de la situación del alumno, situándose en un contexto determinado de trabajo.

2.2.4. La familia

En este apartado daremos unas cuantas nociones básicas sobre cómo se conceptúa la familia desde el punto de vista sistémico retomando aspectos teóricos explicados en el capítulo 1. Después intentamos analizar la relación entre las familias y la escuela, centrándonos más en las familias que presentan dificultades en un momento determinado, y analizaremos también nuestro papel y la relación que tienen con nosotros en el contexto escolar.

La familia como sistema tiene una función psicosocial de proteger a sus miembros y una función social de transmitir y favorecer la adaptación a la cultura existente.

Cada familia, como todo sistema, tienen una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se fan en su interior y con el exterior. Esta estructura se forma a partir de las pautas transaccionales de la familia, que se repiten e informan sobre el modo, el momento y con quién tienen que relacionarse cada uno.

Estas pautas regulan el funcionamiento de la familia, que intenta mantenerlas todo el tiempo que puede. Cuando, a causa de factores externos o internos, se dan desviaciones de estas pautas, la familia puede obtener resistencia al cambio por miedo de romper su equilibrio (homeóstasis).

A veces, esta resistencia se manifiesta en uno de los miembros de la familia mediante un síntoma que tienen la función de detener momentáneamente la evolución y de perpetuar las pautas transaccionales existentes.

Sin embargo, para poder avanzar, la estructura familiar tienen que poder adaptarse a circunstancias y transformar determinadas pautas sin dejar de construir un marco de referencia para sus miembros.

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos...) y, al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas y subsistemas sabemos que existen unos límites, más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura.

Para desarrollarse de una manera funcional, la familia ha de proteger la integridad del sistema total y la autonomía de sus diferentes subsistemas. Tienen que haber un grado correctivo de permeabilidad en estos límites; tanto un externo como el otro (familia desunida con límites muy rígidos y poco permeables o familia aglutinada con límites poco claros o difusos) puede, en principio, generar dificultades (MINUCHIN, 1977).

Tal como ya hemos enunciado, la familia tienen un ciclo vital constituido por momentos particulares que presentan cierta regularidad (matrimonio, nacimiento del primer hijo, abandono del hogar familiar por parte de los hijos...) y que repercuten en sus reglas, estructuras y límites.

Como hemos dicho antes, en estos momentos de cambio se producen resistencias y tensiones que a veces se manifiestan en uno de los miembros a través de un síntoma. De

esta en uno de los miembros a través de un síntoma. De esta forma se evita el cambio y se mantienen el equilibrio de un modo rígido.

Otras veces. El síntoma sirve para dar un toque de alerta a la familia y elaborar y preparar el cambio más gradualmente.

Otro aspecto importante en una familia es su ideología y el contexto histórico y familiar. Las familias van creando su identidad y manejan de hacer a partir de la ideología, creencias e historias anteriores. Estas transmiten de un modo u otra a la familia actual, que elige y se identifica con algunos aspectos o imágenes determinados. Hay que tener en cuenta y respetar el contexto de la familia en que intervenimos, pero es necesario detecta cuando este aspecto puede estar contribuyendo a las dificultades de un niño determinado.

Hasta ahora hemos intentado explicar aspectos y características de la familia desde la perspectiva sistemática, a continuación nos extenderemos sobre las relaciones y las expectativas que la familia y la escuela tienen entre ellas.

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente, han estado bastante alejados, a pesar de que tienen frecuentes relaciones o interacciones, ya sea a nivel más institucional (asociación de padres, consejo escolar...) o a nivel individual (relación familia-maestro). A veces la escuela se ha reservado y ha acaparado demasiado su papel educativo, y no ha considerado suficientemente la función educativa que se realiza dentro de la familia. Es decir, se han separado demasiado las funciones de la una y la otra, razón por la cual no se aprovecha suficientemente la colaboración entre las dos para conseguir determinados objetivos de una manera común.

A veces, en la escuela, debido al control de que la sociedad y, concretamente, los padres tienen sobre ella, se han producido resistencias y rivalidades que no favorecen un buen entendimiento.

Por otra parte, la familia puede adoptar actitudes muy diferentes en cuanto a la escuela, determinadas por sus experiencias y creencias previas (contexto de la familia), por el momento evolutivo en que se encuentra y por funcionamiento y estructura. Hay familias, por ejemplo, que no han tenido experiencias previas, con la escuela y que cuando el hijo inicia su escolaridad citan el papel de la educación en la escuela y toman una actitud de sumisión y total dependencia, asumiendo una ignorancia total en los temas educativos. Otras, en cambio, viven la escuela como una institución fundamentalmente represora y normativa, esperando que a través de ella su hijo adquiriera unos hábitos y se adapte a las normas sociales y valores que ellos mismos no le han sabido transmitir. Otras familias son consientes de la corresponsabilidad en la tarea educativa y solicitan la coordinación y colaboración con los maestros para ayudar a sus hijos...

El niño, naturalmente articulará sus expectativas en torno a modelos e informaciones que la familia le proporcione, e iniciará su escolaridad con estos condicionamientos.

Para que el niño se adapte bien a la escuela, se sienta progresivamente seguro y dé sentido a las actividades que realiza, es importante que la familia tenga muestra cierta confianza en la escuela, se sienta tranquila cuando deja a su hijo, tenga interés y curiosidad, y valore sus adquisiciones y avances.

A veces, cuando el niño presenta determinadas dificultades, esa confianza se hace más difícil o incluso no se da nunca. En estos casos, a menudo se actúa de un modo

contrapuesto y se contribuye a la confusión y a la inseguridad del niño. La angustia y ansiedad de padres y maestros interfieren en la relación y el niño se ve perjudicado. En este sentido, nosotros, como psicopedagogos que estamos un poco fuera de lo que pasa en el aula, podemos ayudar a los implicados a desculpabilizarse ya analizar más objetivamente lo que está pasando. Es necesario realizar una labor de secamiento de los dos sistemas (escuela/ familia), ayuda a busca canales más fluidos de comunicación y colaboración con ellos para plantearse y establecer unos compromisos y acuerdo mínimos para desbloquear la situación.

La visión lineal y causal de la realidad está muy presente en todos los ámbitos en que intervenimos y es necesario aportar y buscar explicaciones más interactivas y circulares que hagan posible el replanteamiento de las relaciones mutuas sin la necesidad de definir las causas ni buscar las disculpas.

Conviene hacer una observación, y es que hay que procurar no destacar las patologías, porque ellos comportan connotaciones estáticas e inamovibles; también se deben concentrar los esfuerzos en escoger los puntos más positivos a partir de los cuales se puede empezar a trabajar para mejorar la situación inicial.

Todas las familias pasan por problemas y dificultades en determinados momentos de su ciclo evolutivo. Unas los solucionan por sí mismas tras una etapa de crisis, otras, en cambio, se instalan comportamientos determinados (síntomas) en alguno de sus miembros para mantener el equilibrio de todo el sistema de una manera rígida.

Es importante creer y tener confianza en las posibilidades de la familia para poder ayudarla; a veces, con una pequeña ayuda del exterior la familia ve más claramente su funcionamiento, relativiza determinados problemas y tiene más capacidad para avanzar y cambiar. El profundo respeto y confianza en ella y en sus posibilidades permitirá conectar sin crear excesivos temores de pérdida de su equilibrio.

También hemos de tener presente que en nuestro trabajo con familias desde el marco escolar, la relación con ellas está muy mediatizada e influida por las actitudes, comunicaciones y visiones que manifiestan en relación con nosotros los maestros de la escuela. El modo, por ejemplo, en que un maestro explica a unos padres de qué manera hemos intervenido, como psicopedagogos, en relación con los problemas de su hijo, puede condicionar y crear expectativas inadecuadas sobre nuestra intervención.

Al margen de esta mediatización de nuestra relación con los padres, ellos también tienen una visión y unas expectativas sobre nuestro papel y la función que tenemos en la escuela. Se hace indispensable, por tanto, explicarles nuestro rol dentro de la escuela con claridad, por qué y cómo hemos llegado al momento actual, y definir la relación que mantendremos a que sentir curiosidad e interés por su manera de hacer; valoriza en su ayuda y su colaboración. Ello facilitará que nos acepten sin recelo y nos ayudará a conectar con ellos como un sistema y a establecer un entendimiento básico y primordial de cara a plantearnos pequeños cambios conjuntamente.

2.2.5. El psicopedagogo

Como psicopedagogo nos hallamos implicados en diversos sistemas (el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones de las cuales podemos depender) y nos relacionamos y coordinamos con otros; ciclos de la escuela servicios municipales y

autonómicos diversos, centros de salud mental o de reeducación, asociaciones de padres de alumnos...

De aquí se desprende la gran complejidad de nuestro campo de intervención; complejidad que, además, es necesario aceptar, considerar poder analizar para que nos aporte una visión más amplia y global de las diferentes situaciones en que tenemos que actuar.

De todas formas, aunque nos encontremos en diferentes sistemas y realicemos actividades a diferentes niveles, nuestro contexto principal de intervención es la escuela. Trabajamos periódicamente para abordar problemas y colaborar en las demandas que nos haga la escuela.

El hecho de estar a la vez dentro y fuera de la escuela es difícil a veces, y puede crear cierta confusión, ya que podemos ser considerados como elementos que están dentro del sistema (por ejemplo, en reuniones de claustro o de ciclo de la escuela) y otras veces nos hallamos fuera (por ejemplo, en reuniones interescolares, a nivel municipal...).

Tal como nos planteamos la labor actualmente, esta situación es necesaria y enriquecedora, ya que pensamos que si sólo nos situamos dentro de la escuela, podríamos caer fácilmente en un papel homeostático y equilibrador.

Por otro lado, si sólo superamos un elemento exterior, perderíamos todo el conocimiento de la institución que ahora tenemos, y tendríamos dificultades para contextualizar nuestra acción.

Esta situación especial comporta, como ya hemos dicho, algunas dificultades: cierta ambigüedad si no se definen claramente las relaciones y, a veces, incomodidad por parte de la escuela que desearía absorbernos dentro de su funcionamiento. Para superar esta posible ambigüedad son necesarias una gran coherencia y una claridad en las relaciones que mantenemos con los diversos sistemas.

Con estas consideraciones y otras que hemos ido realizando a lo largo de estos primeros capítulos, analizaremos a continuación algunas pautas y características que pensamos que el psicopedagogo tiene que respetar en su trabajo en las escuelas.

Es indispensable, a nuestro modo de ver, establecer un contexto de colaboración con los maestros y la escuela frente a cualquier objetivo que nos planteamos. Nos definimos, pues, como complementarios de los maestros para intentar resolver, discutir o conseguir determinadas situaciones; necesitamos su información y conocimiento, y pensamos que desde el momento que se nos solicita tenemos que establecer una colaboración eficaz (SELVINI, 1985).

Otra característica importante es la necesidad de definir las relaciones que establecemos con los otros con claridad, sin aceptar definiciones que sean confusas o anómalas. Se trata de explicar y aclarar cuál es nuestro ámbito de actuación, en qué contexto trabajamos, en qué cosas podemos ayudar y en cuáles no, qué puede aportar su colaboración como maestros, cómo entendemos nuestro trabajo, de qué manera nos condicionan a veces las respectivas dependencias laborales, cómo pensamos establecer la colaboración en el trabajo, cuáles son las responsabilidades mutuas... (BASSEDAS, 1987).

Hemos de tener presente que si el psicólogo no se define, lo definirán los otros en función de sus experiencias anteriores y expectativas. Para evitar malentendidos y situaciones poco claras, es necesario que el psicólogo se defina claramente al principio de la relación y

después se redefina tantas veces como sea necesario. Esta definición puede realizarse de muchas maneras y en diferentes momentos, siempre en función de lo que se considere necesario. Por ejemplo, en el inicio de cada curso escolar, conviene hablar y acordar conjuntamente el plan de trabajo que tendremos que seguir, concretar funciones y tareas que realizaremos, volver a hablar de cómo podremos llevarlas a cabo, establecer acuerdos y compromisos con los diferentes maestros o subsistemas con quienes tendremos que trabajar... en el trabajo de cada día y en las relaciones con los maestros será necesario aclarar malentendidos, condiciones o incomodidades mutuas; habrá que explicitar claramente las expectativas, redefinir los papeles y, a partir de este punto, establecer los acuerdos y compromisos que sena necesarios.

Para abordar un trabajo de colaboración es necesario también establecer relaciones constructivas con los maestros y otras personas con las que trabajamos.

Si partimos de las bases referenciales constructivas estaremos de acuerdo en que cualquier proceso fe transformación se constituye desde dentro, desde la dinámica interna de los propios sujetos,. Por ello es necesario que tengamos siempre muy presentes estas ideas en nuestra relación cotidiana con los maestros. Desde un primer momento también nosotros tendremos que construir la relación y colaboración con los maestros. Hemos de partir, por tanto, de lo que aporta el maestro para poder ir más allá; no hay que pretender cambiar las cosas desde fuera que la escuela o el maestro hayan sentido la necesidad ni la hayan explicitado minimamente. Pensamos que mediante la colaboración conjuntas en determinadas tareas, tanto el maestro como nosotros aprendemos de es interacción y podemos avanzar conjuntamente.

Esta visión constructiva de las relaciones nos aporta más dinamismo y confianza en el cambio,; se trata, sin embargo, de buscar estrategias pertinentes y adecuadas para realizarla. La presencia continua dentro de la escuela nos ayuda a conocerla bien ay a poder ir colaborando de un modo discreto, pero continua, en su renovación y en la realización de cambios.

Como ya hemos mencionado anteriormente, hay que respetar la claridad en las comunidades con los otros y potenciar también, dentro de la escuela, comunicaciones claras y funcionales cuando intuimos confusión en las relaciones.

Es esta forma, aunque nos situemos en un pequeño núcleo de la institución y estemos haciendo un trabajo determinado, estamos mostrando y favoreciendo un tipo de relación clara y funcional.

Dentro de la escuela hay que respetar además su funcionamiento y los canales de comunicación de los que se ha dotado, potenciarlos si hace falta pata evitar la desorientación con informaciones o comunicaciones paralelas.

Gran parte de nuestra labor se centra en colaborar con la escuela en relación a determinados alumnos que presentan dificultades a determinados alumnos que presentan dificultades en su proceso educativo, ya sea a nivel de aprendizaje o a nivel relacional.

A continuación profundizaremos más en las funciones del psicopedagogo en relación con los alumnos con dificultades.

En relación con estos alumnos, colaboramos de diversos modos: según cual sea la demanda del maestro (replantarse cambios en su práctica, buscar ayuda exterior, orientar a la Familia...); en función de la valoración de las necesidades tras haber realizado el diagnóstico y, finalmente, en función del análisis de las circunstancias de los diferentes

sistemas (familia-escuela-entorno) y más concretamente del sistema clase (número de alumnos, nivel, características socioculturales de los alumnos, características del maestro...) . La función que tenemos en este trabajo conjunto depende de estas variables, pero sigue básicamente unos ejes fundamentales que intentaremos explicar a continuación.

La escuela, cuando nos deriva un niño con dificultades, espera que colaboremos para que este alumno que se desenchaja pueda obtener una atención más individualizada; es decir, nos pide que diagnostiquemos las dificultades y ayudemos al maestro y a la misma escuela a encontrar soluciones y estrategias para que el alumno pueda avanzar y adaptarse al ritmo establecido. En cierto modo, entendemos que la derivarnos estos alumnos, la escuela espera que nosotros la ayudamos desarrollar una enseñanza más individualizada y adaptada a los diferentes sujetos; en estos casos, cumplimos, pues, un papel de apoyo y de colaboración en el proceso de individualización de la enseñanza.

Ya hemos dicho antes que la escuela tiende- y está completamente justificado por su organización, infraestructura y finalidades- a homogenizar la enseñanza y, con mucha frecuencia, alumnos que podrían seguir correctamente y con éxito su proceso educativo si recibieran la ayuda educativa adecuada, quedan desmarcados o señalados como « especiales » porque no siguen el ritmo general en un momento determinado.

La escuela es consciente de este hecho, pero a menudo no dispone de infraestructura, formación o estrategias para adaptar su enseñanza a estos alumnos. En ese sentido, pensamos que los psicólogos somos unos profesionales que contribuimos a reforzar el papel individualizador de la escuela frente a su tendencia a la homogeneización. Desde este papel, también podemos colaborar con la escuela para potenciar todas las propuestas y cambios que se planteen para asumir más esta diversidad y prepararse para acogerla.

Otra función que tenemos en relación con los alumnos con dificultades es la de ofrecer la posibilidad de compartir la angustia y la responsabilidad que sienten ante determinados alumnos con problemas. El hecho de poderlo hablar, de saber que otro profesional está buscando y aportando soluciones junto con él es importante y, en ciertos casos, indispensables para continuar el trabajo de cada día y enfrentarse con su grupo y estos alumnos. En consecuencia, el psicopedagogo tiene que aportar una visión diferente, tiene que ampliar el campo de observación en relación con aquel alumno y tienen que ayudar a plantear respuestas pertinentes.

Es decir, es necesario que el psicopedagogo esté más distanciado de la situación; que pueda observar y analizar al alumno en diferentes contextos (clase, recreo, familia...) y que pueda ver las relaciones e interacciones que establece con unos y otros (maestros, compañeros, padres, hermanos...) sin estar tan influido por la situación y conducción del grupo-clase. De esta forma se pueden relativizar determinados problemas, destacar aspectos positivos que puedan encubiertos y reeditar el conflicto en un contexto más amplio que tenga en cuenta toda su globalidad. Después, a partir de aquí, será posible pensar y buscar conjuntamente instrumentos y estrategias para ayudar al niño a desarrollarse. En otro nivel, es evidente que como psicólogos que partimos de un determinado enfoque teórico, aportamos también nuestros puntos de vista en el trabajo de orientar diariamente a los educadores.

Así, por ejemplo, cuando estamos comentando con un maestro las dificultades y la situación concreta de un alumno, lo hacemos desde nuestra perspectiva, es decir, desde un punto de vista dinámico u constructivo. A veces, la coincidencia de lenguajes entre el maestro y el psicólogo en lo que se refiere al hecho educativo permite que la comunicación

entre ambos profesionales sea fácil. Otros, a causa de la divergencia de puntos de partida, es necesario hablar mucho para intentar llegar a acuerdos y bases comunes en relación a cómo tendrían que plantear la acción educativa.

Para concluir este apartado, podríamos resumir que la finalidad básica de nuestro trabajo consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando intervenimos en relación a problemas que la escuela nos plantea (individuales, de grupo o metodológico), como también cuando colaboramos para mejorar las condiciones, los recursos y la enseñanza realizando una tarea preventiva que haga que disminuyan los problemas con que nos encontramos la escuela y nosotros.

2.3. Características del diagnóstico psicopedagógico

Hasta aquí hemos explicado los sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico, hemos comentado algunos aspectos sobre los agentes que intervienen. Seguidamente pasaremos a mostrar algunas de las características generales de este tipo de diagnóstico, que se derivan de la explicación anterior.

Hay que decir que no pretendemos ser exhaustivos en la exposición de las características que conforman el modelo de diagnóstico en la escuela. Por el contrario, nuestra aportación únicamente pretende esbozar algunos aspectos que han de irse perfilando en nuestro intento de concreción de la problemática.

-El diagnóstico psicopedagógico es un proceso en el que muchas veces es difícil marcar el final de la intervención del psicólogo. Como en todo proceso, frecuentemente es necesario revisar el desarrollo de las orientaciones proporcionadas. Así, el seguimiento del caso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea diagnóstica, dado que aporta nuevas informaciones y nuevas pistas a partir de las cuales se puede ir desarrollando el programa individualizado de cada alumno.

-En el diagnóstico psicopedagógico, el agente derivador es habitualmente el maestro, ya que él es el que señala el problema y solicita la intervención del otro profesional. Ya hemos visto como en nuestro caso se intenta enfocar el diagnóstico bajo una perspectiva de *corresponsabilización y coparticipación* de los dos profesionales en el abordaje del problema planteado.

-El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en el interior de la escuela y por tanto es necesario una contextualización. Este hecho supone un enfoque institucional de la intervención y la elaboración de instrumentos propios más vinculados a la situación escolar. Entendemos por enfoque institucional que el diagnóstico psicopedagógico analiza y tienen en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino también la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento de cada centro. Asimismo, la implicación institucional significa que el psicólogo se sitúa en algunos de los núcleos organizados de la escuela para colaborar en tareas psicopedagógicas.

En cuanto a la elaboración de instrumentos propios, que hemos resaltar la idoneidad de instrumentos como la observación y en concreto, la observación de clase. En efecto, la observación nos permite conocer y actuar sobre los aspectos fundamentales del contexto escolar, como son las interacciones personales, los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y los aspectos metodológicos y de organización escolar, entre otros.

-El diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en la escuela. Ya hemos visto como el diagnóstico intenta ayudar no sólo al alumno, sino también al propio maestro y a la institución escolar. Ya que estos elementos están fuertemente interrelacionados. En otros términos, el diagnóstico psicopedagógico no se refiere únicamente a la prescripción de orientaciones para alumnos en concreto, sino que trata otros temas de carácter más general que se derivan de las discusiones sobre alumnos con dificultades, del desarrollo de las orientaciones, y también de la puesta en común de dudas o interrogantes sobre cuestiones didácticas. De ese modo se consigue no solamente ayudar a resolver problemas concretos, sino incidir de una manera más preventiva e institucional evitando que aparezcan otros.

-El diagnóstico psicopedagógico se centra el conocimiento del niño en tanto que alumno. Es decir, trabaja sobre sujetos que están inmersos en una situación de enseñanza aprendizaje. En nuestro caso concreto, consideramos al alumnos como un sujeto de aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento, mediante su actividad y su reflexión interna, y a través de la colaboración con os otros.

Así, es importante que el diagnóstico psicopedagógico se inserte en las coordenadas que vertebran la institución escolar. Ello quiere decir que ha de tener en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos.

-Hay que recordar también que el diagnóstico psicopedagógico ha de referirse –por lo que atañe al currículo escolar-a los contenidos, objetivos y orientaciones marcados por la administración, combinando los objetivos generales con las estrategias de intervención adecuadas a los niños y a las necesidades educativas.

-El diagnóstico psicopedagógico intenta modificar las manifestaciones de los conflictos que se expresan en el ámbito escolar. Otros tipos de intervenciones dirigidas a mejorar aspectos de la personalidad del alumno, como pueden ser las actuaciones con las familias o bien los tratamientos psicológicos, se entiende como un cierto soporte de la tarea educativa de la escuela.

-El diagnóstico psicopedagógico trata de acertar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: *la familia y la escuela*. Esta tarea se suele realizar durante el mismo proceso diagnóstico, comentando y analizando aspectos que puedan ayudar en el proceso de la comprensión mutua de la tarea que se realiza en torno al alumno.

-Finalmente, en el diagnóstico psicopedagógico el psicólogo juega un papel fundamenta, no únicamente como elemento de asesoramiento y se ayuda al alumno y al maestro, sino como un agente que puede provocar rigidez, por el contrario, cambios positivos en la organización escolar. Así pues, el psicólogo que provoca en los maestros, de los cambios o estancamientos que se producen y, a la vez, de las influencias que recibe para ir resituándose, de esta forma, en función del desarrollo de la tarea diagnóstica.

2.4. Explicación y argumentación del proceso

Tal como hemos comentado, el psicopedagogo se inscribe como un profesional más en las actividades de la escuela, y como tal profesional participa conjuntamente con los maestros en los proyectos de trabajo establecidos. De modo general, el diagnóstico psicopedagógico puede entenderse bajo esta visión, es decir, como un compromiso de trabajo conjunto entre el psicólogo y el maestro. Es obvio que el diagnóstico que emitirá el psicopedagogo sobre el alumno será de utilidad para el maestro, pero hay que remarcar que, a la vez, la precisión que éste en la demanda, como también las informaciones que vaya aportando a lo largo del proceso, ayudará al psicopedagogo a enfocar de forma correcta la interpretación del caso. Así, pues, el trabajo se enfocará desde el primer momento como un proyecto de trabajo conjunto, donde el psicopedagogo tendrá un papel primordial y el maestro colaborará en la medida en que conoce de cerca del niño.

Es importante que los educadores conozcan esta necesidad de colaboración mutua, como también el tipo de trabajo que desarrollará el psicólogo y los objetivos que persigue. De esta forma, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro trabajo, se favorece la implicación del maestro en todo el proceso.

En el terreno concreto, hemos de tener en cuenta que no siempre se trabaja con un nivel de colaboración óptimo y que puede variar según diversas circunstancias de tipo personal e institucional. De todas formas, insistimos en que la claridad en la definición de las relaciones que se dan a lo largo del proceso diagnóstico es un factor fundamental que puede ayudar a superar expectativas desajustadas. Otro aspecto que hay que considerar es que, a veces y debido en parte a la relativa novedad del nuestro enfoque, esta claridad inicial se diluye a lo largo del proceso diagnóstico, y se tiende a «depositar» en el psicólogo la responsabilidad del abordaje del alumno con problemas. Cuando esto sucede es importante que el psicólogo vuelva a situar el tema y recuerde la responsabilidad conjunta del caso.

En otro orden de consideraciones, creemos importante reflexionar sobre el objetivo del diagnóstico psicopedagógico.

Normalmente el diagnóstico se inicia a partir del momento en que el educador señala un alumno como motivo de su preocupación. En general, el maestro presupone que la disfunción pertenece sobre todo al alumno y que, por tanto, la exploración y las orientaciones se referirán a él. El psicólogo, en cambio, parte de la base de que, si bien el alumno presenta una características peculiares que lo enfrentan de una manera determinada al situación escolar, lo que en realidad le está presentando el educador es una situación de dificultades en la comprensión mutua entre él y el alumno. De ese modo, el psicólogo aborda una relación en la que se hallan implicadas dos o más personas, y no una, como en principio podría parecer. Consecuentemente el psicólogo intentará conocer la relación entre ambas personas y también la del grupo en general, y en las orientaciones intentará implicar tanto a los alumnos como a los propios maestros. Esta disparidad de expectativas se debe ajustar, sobre todo, como hemos dicho, en el momento de la devolución y en la concreción del plan de trabajo, momentos especialmente importantes para el enfoque correcto del trabajo conjunto entre maestro y psicólogo.

En el diagnóstico psicopedagógico hay que distinguir diferentes fases o elementos: demanda o indicación del problema por parte del maestro o, excepcionalmente, de los padres; revisión de los trabajos de clase; exploración individual, orientaciones y seguimiento.

Algunos de los elementos del diagnóstico psicopedagógico requieren una situación definida en el tiempo. Así, por ejemplo, para conseguir una buena corresponsabilización, nosotros no intervenimos hasta que el maestro nos encarga el caso (a diferencia de otros modelos de intervención que optan por hacer una detección *a priori* de los problemas). Así, la solicitud es el primer paso del diagnóstico psicopedagógico. Lógicamente, las orientaciones y plan de trabajo son el punto final. En cuanto a los elementos intermedios, en general se sigue un orden casi constante, que es el que se desarrollará en nuestra exposición, a pesar de ello, la situación del psicopedagogo en la escuela y en la propia dinámica que ésta impone, hace que a veces reeфекtué una ordenación flexible de estos elementos. Así, por ejemplo, se puede decidir la realización de la observación de clase después de la exploración individual y no antes. Sin embargo, no es necesario aplicar en cada caso todos los elementos del diagnóstico psicopedagógico, y la elección de unos u otros por parte del pedagogo dependerá del tipo de demanda y de las condiciones que la enmarquen.

Así, muchas veces optamos, sobre e todo en parvulario, por no realizar pruebas individuales si con la observación de clase ya hemos detectado la naturaleza del problema y podemos ofrecer las orientaciones precisas.

Aquí hay que considerar que en el diagnóstico psicopedagógico o siempre es necesario esperar a obtener una información exhaustiva del caso para dar prescripciones. Teniendo en cuenta que la duración del curso es relativamente corta y que la naturaleza de las relaciones personales en la escuela es muy viva y dinámica, pueden encontrarse fácilmente puntos de anclaje para empezar a trabajar; a veces el psicopedagogo puede optar por detener el diagnóstico a partir del momento en que considere que la información obtenida y, por tanto, las orientaciones que puede ofrecer son susceptibles de producir cambios en relación a la demanda inicial.

Posteriormente, durante el curso, irá complementando el conocimiento del problema con el seguimiento del caso.

A continuación pasamos ya a comentar cada una de las partes fundamentales de proceso diagnóstico.

Devolución de la información del diagnóstico y seguimiento del proceso

4.1. Devolución de la información del diagnóstico

La devolución de la información diagnóstica es el último paso del proceso diagnóstico. Desde nuestra perspectiva de trabajo corresponsabilizando con los maestros, la devolución tiene una importancia significativa. En capítulos anteriores hemos señalado como objetivo del diagnóstico psicopedagógico encontrar elementos o indicadores que sirvan para orientar el proceso educativo de los alumnos con dificultades de aprendizaje o de relación. También hemos analizado la importancia de un diagnóstico psicopedagógico en el que se hace copartícipe al maestro. Estos dos aspectos estarán muy presentes en la devolución de la información al enseñante. La devolución se hace a través de una entrevista y se tratan básicamente dos aspectos: la intervención de los problemas diagnosticados y las orientaciones del trabajo a realizar. Estos dos aspectos se interrelacionan, ya que el objetivo de la entrevista de devolución es llegar a establecer un programa de trabajo para el alumno. En esta entrevista planteamos la interpretación del diagnóstico a partir del que fue el motivo de la demanda. El análisis de la demanda, junto con la información obtenida en el proceso diagnóstico, nos permitirá proponer o diseñar propuestas educativas

conjuntamente con el maestro. Evidentemente, éstas serán de distinta índole en función del motivo de la demanda y de la interpretación que hayamos hecho del problema en el contexto escolar concreto.

La explicación de los aspectos positivos del alumno y de los que favorecen el aprendizaje será siempre el punto de partida en nuestra devolución. Además, consideramos necesario contextualizar las valoraciones teniendo en cuenta el funcionamiento del aula y la metodología utilizada por el educador.

Nuestras aportaciones en el momento de la entrevista de devolución ponen más énfasis en la explicación de la situación del alumno en la escuela que en la génesis del problema. Es decir, tratamos de analizar con el maestro las dificultades del niño que pueden ser superadas con un programa individualizado. De esta forma, nuestra explicación intenta integrar los aspectos evolutivos del alumno con su comportamiento en relación a los aprendizajes, y con las interacciones personales que establece en el marco escolar. En otro nivel, para que el educador pueda incorporar modificaciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje habrá que explicar las razones que justifican la propuesta de trabajo. Finalmente, en los casos que sea necesario, el análisis de la situación del niño en el contexto escolar se acompañará de algunas informaciones sobre la situación familiar.

En este momento del proceso diagnóstico es básica una buena comunicación entre el psicopedagogo y el enseñante; creemos que del entendimiento que se produzca entre uno y otro dependerá en buena medida el éxito del programa de trabajo que habrá que seguir. Hemos de tener presente que en nuestro planteamiento de diagnóstico psicopedagógico, lo que buscamos a partir de la demanda del maestro son soluciones educativas. Esta buena comunicación entre el educador y el psicólogo es imprescindible cuando se trata de que el maestro sea el que lleve a cabo las soluciones educativas propuestas.

Hasta aquí hemos explicado la entrevista de devolución al maestro. Queremos introducir unos breves comentarios sobre la entrevista.

Si bien la entrevista con el maestro la que desde nuestro punto de vista tienen más relevancia, creemos conveniente que el alumno, en función de sus posibilidades, conozca el porqué de nuestra intervención y cual será nuestra actuación.

Evidentemente, la información proporcionada al alumno dependerá de su edad. Con los más pequeños, en general, no hacemos devolución. En cambio, con los mayores, creemos importante hacer un comentario sobre los aspectos susceptibles de ser entendidos por ellos en relación a su situación escolar y personal. Ello se basa en el hecho de que consideramos que la toma de conciencia por parte del alumno de la naturaleza de su problema y de las posibilidades que tienen de superarlo es fundamental para que pueda tomar parte activa en la solución del mismo.

Al valorar estas intervenciones directas e individuales con el alumno no estamos planteando un trabajo terapéutico, sino que el objetivo es hacer del alumno el protagonista de su crecimiento personal.

En algunas ocasiones informaremos al alumno directamente en una entrevista individual; en otras ocasiones, asistirá a las entrevistas entre el psicólogo y la familia o incluso participará en una reunión entre el maestro y el psicopedagogo.

El tercer tipo de entrevista de devolución es la que se dirige a los padres del alumno. Como ya hemos dicho, no en todos los casos en que se hace el proceso diagnóstico se ha sostenido una entrevista inicial con la familia u, por tanto, algunas entrevistas de devolución se convierten en entrevistas mixtas, que cubren al mismo tiempo algunos de los objetivos de la entrevista inicial.

A partir de ahora,, nos referimos a los aspectos más específicos de la entrevista de devolución con la familia cuando el agente de la devolución ha sido el maestro.

En esta perspectiva de devolución, el psicopedagogo informa a la familia de diversos aspectos. Con toda la información recogida a lo largo del proceso diagnóstico se ofrece una visión general problema analizado; se explica el proceso educativo del alumno y se informa de las actuaciones pedagógicas que se llevarán a cabo (actuación del maestro de apoyo, realización de un programa individual, atención a los aspectos relacionales...).

A partir de esta información, la entrevista pretende marcar aquellas actuaciones que hagan referencia al ámbito familiar. Es importante recoger la vivencia que tengan de la situación de su hijo, así como los pasos que hayan dado para solucionar el problema, partiendo de lo que se habló en la entrevista inicial.

A partir de estos elementos podremos establecer unos compromisos sobre las modificaciones o actuaciones que consideramos necesarias. Estos compromisos entre el psicopedagogo y la familia a veces se concretan en unas prescripciones sobre aspectos relacionales, educativos, organizativos... y a veces – en función del tipo de problemática analizada- se plantea una derivación a un centro para realizar un trabajo terapéutico o reeducativo.

Resumiendo, los aspectos que tenemos que tratar en la entrevista de devolución con: información de la interpretación del programa, actuaciones para llevar a cabo desde la escuela, interpretación de la situación por parte de la familia y establecimiento de los compromisos sobre la actuación que hay que seguir.

Al finalizar la entrevista, a partir de los compromisos establecidos, marcaremos el modo en que se hará el seguimiento y estableceremos si se realizarán próximas entrevistas o no.

Hay que recordar que en algunas ocasiones la entrevista de devolución con la familia se realiza en presencia del maestro.

Cuando el proceso diagnóstico de un alumno se ha realizado a partir de la demanda de los padres, la entrevista de devolución parte del análisis de la demanda y de la interpretación del problema. A partir de este análisis, el objetivo de la entrevista es similar, es decir, se concretan las actuaciones que es necesario llevar a cabo por parte de la escuela y los compromisos mutuos con la familia.

4.2. Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares, como una parte de la devolución del diagnóstico, pretende establecer cuales han de ser las intervenciones educativas dirigidas al alumno que le permitan mejorar sus situación y relaciones en la escuela y le ayude a avanzar en su proceso de aprendizaje.

Conjuntamente con el maestro determinaremos qué tipos de adecuaciones habrá que llevar a cabo para que el alumno derivado pueda acceder al currículo, partiendo de las programaciones oficiales y, sobre todo, de la programación propia de la clase.

En ese sentido nos han ayudado las reflexiones que hemos ido desarrollando a partir del Marco Curricular para la Enseñanza Obligatoria (COLL, 1986), y que determinan los rasgos esenciales que entendemos que ha de tener una adecuación de currículo.

Así tendremos presente:

¿Qué y cómo evaluar? Una vez establecido el tipo de actividades es imprescindible hacer una evaluación de los aprendizajes obtenidos en relación con los objetivos planteados. En

concreto, hay que realizar una evaluación continua y formativa que pretenda incidir en el proceso: cómo se ha desarrollado, cómo ha respondido el niño y cuál ha sido su evolución. De esta manera, la evolución tienen una función reguladora de la intervención de ayuda que el maestro tienen que ofrecer a sus alumnos en cada momento.

De la misma manera que cuando debemos decidir el abordaje de un programa concreto, en la evolución continúa también es necesaria la colaboración del maestro. así, haremos la valoración conjuntamente para analizar los resultados, los posibles cambios originados en el niño y si es conveniente introducir modificaciones.

Como ya contábamos al principio de esta apartado, siempre se hace una entrevista de devoluciones con el maestro para llegar a unos acuerdos de las actuaciones que se llevarán a cabo. En los casos en que lo creamos necesario, las adecuaciones que resulten se plasman por escrito. Ello depende del tipo de demanda y del resultado del diagnóstico, del propio maestro, del grado de inquietud que le puede suponer el hecho de tener unos compromisos por escrito y también del estilo del mismo psicopedagogo. En general, las adecuaciones están dirigidas al maestro tutor o bien al maestro de apoyo de educación especial.

A continuación comentaremos los diferentes apartados que configuran el modelo propuesto para la concertación de las adecuaciones curriculares individualizadas (ACI):

- *Situación actual y objetivos que nos planteamos.* Intentamos ofrecer una visión global del niño incidiendo en los aspectos que consideramos prioritarios, enunciando los objetivos generales que nos planteamos para aquel alumno concreto y que guiará el programa. En el caso de los niños en seguimiento se dará una breve explicación de los anteriores acuerdos o adecuaciones hechos, para no perder el hilo conductor del caso, tanto en lo que se refiere al maestro como al psicólogo.

- *Contenido.* Se delimita el contenido a los bloques que se trabajarán, entendidos en sentido amplio, es decir, hechos, conceptos, procedimientos, valores, normas y actitudes. A veces tendrán que concretarse y especificarse mucho y en otros casos será suficiente ensuciar el bloque principal.

- *Objetivos.* En este apartado se concretan los objetivos a conseguir, intentando ser lo más concisos posible, ya que pensamos que la actuación del maestro será más efectiva de esta manera. Del mismo modo en los contenidos, los objetivos se plantean en los de procedimiento, conceptuales o de actitud, según el trabajo establecido.

- *Aspectos positivos.* Este punto recoge todo lo que el niño puede hacer en referencia a los contenidos que queremos trabajar, tanto si se trata de un concepto, de un procedimiento o de una actitud. Los aspectos positivos se aprovechan como punto de partida para empezar a trabajar con la intención de asumir los objetivos establecidos.

- *Actuaciones concretas.* Se trata de determinar las actividades y actuaciones que habrán de llevarse a cabo para conseguir los objetivos marcados. Básicamente se plantea qué tenemos que hacer y cómo lo tenemos que hacer. Hemos de tener presente que, en general, estas actuaciones se concretan en el interior de la clase, por lo tanto tenderemos que prever los recursos y maneras de hacer del maestro para que las propuestas sean efectivas. Pueden ser

de distinta condición: materiales, estrategias instructivas, intervenciones concretas del maestro... en función de la situación del alumno.

- *Evolución. Seguimiento.* Se establecen los criterios sobre cómo y cuándo se evaluarán los objetivos, tanto a nivel de ajustar los criterios, ideas o actividades necesarias para la evolución de las actuaciones concretas, como de la determinación del periodo de tiempo que acordamos para realizar el seguimiento de los objetivos del programa.

Para ilustrar todo lo que hemos intentado transmitir hasta al momento, adjuntamos el ejemplo de una adecuación curricular individualizada donde se recogen las ideas expuestas. (Véase el cuadro 1.1.)

A., de 6 años y alumno de 1|. De EGB, ha sido derivado básicamente por su comportamiento que, en palabras de la maestra, se concreta en:

«Es incapaz de estarse quieto un momento, molesta y pega continuamente al los compañeros, por lo cual no lo aceptan bien. Se distrae y no hace el trabajo que hay que hacer».

En la entrevista inicial con la maestra acordamos hacer algunas observaciones en la clase, la exploración individual y Qué y cuándo tenemos que enseñar, es decir, el intento de determinar los objetivos y contenidos, diferenciándolos en conceptuales, de procedimientos y actitud, y el hecho de otorgar la misma categoría a una actitud, procedimiento o concepto ha sido aportación muy útil en nuestra intervención, ya que nos ha permitido elevar a la misma condición de contenido las actitudes, valores y normas que transmitía la escuela hasta el momento como objetivos añadidos, pero no integrados en su programación.

Es evidente que ante un caso concreto y complejo no podremos plantearnos rotados los objetivos que el proceso diagnóstico destaca como convenientes. Habrá que hacer un orden de secuencias y de prioridades, tanto de los objetivos como de los contenidos, en función de tres factores que se interrelacionan:

- Los aspectos positivos que aporta el alumno ya de entrada creemos que es importante, por la visión que podemos transmitir del niño al maestro y las expectativas que ésta genera, partir de los aspectos positivos y no de los déficit. Es decir, tener como punto de referencia lo que el niño sabe, utiliza o tiene más facilidad de conseguir.

- Los objetivos y contenidos que en este momento determinado pueden ayudar más al niño a avanzar en su proceso de conocimiento, crecimiento y autonomía.

- La predisposición y facilidad del maestro para iniciar un tipo de actividades u otras.

Así, a partir de esto, establecemos unos objetivos generales que satisfagan las previsiones de trabajo y que nos centren en la situación actual del caso para, a continuación, especificar y formular unos objetivos más precisos y concretos que nos marquen aquellos puntos ya secuenciados y en los que hay que llevar a cabo unas actuaciones determinadas. Esta fragmentación no tienen que provocar la pérdida del carácter global de las orientaciones, si bien, por cuestiones prácticas y de efectividad deberemos avanzar paso a paso.

¿Cómo enseñar? o qué metodología utilizaremos. En este sentido estamos de acuerdo con COLL (1986) cuando dice.

«La ayuda pedagógica puede y tiene que tomar formas tan diferentes, que es prácticamente imposible, y hasta cierto punto accesorio, inventariarlas por adelantado. El hecho realmente

importante es que el Diseño Curricular transmita y ejemplarice la idea de que la asistencia pedagógica es una ayuda en dos sentidos: «ayuda» para el alumno, verdadero artífice del proceso de aprendizaje, del que depende en última instancia la construcción del conocimiento, y «ayuda» que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar este proceso, sin renunciar a priori a ninguno. Proporcionando información debidamente organizada, ofreciendo modelos de acción que se pueden imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores...»

De este modo, las propuestas para organizar actividades o secuencias del proceso de enseñanza-aprendizaje intentan ser consecuentes con nuestra concepción teórica, ya mencionada en anteriores capítulos. Destacamos aquellas situaciones en las que el niño es capaz de actuar para sí mismo de entre aquellas en las que es necesaria la ayuda de otra persona (maestros, compañeros...) o bien de ayudas adicionales.

Nuestra pretensión es conseguir que el maestro entienda de qué manera el niño construye su propio conocimiento y qué proceso utiliza, por encima del hecho de hacer una valoración enfocada a unos meros resultados finales.

A la hora de pensar cuál es la mejor manera de impartir la enseñanza, al margen de las metodologías existentes por parte de los diferentes maestros, existen unas constantes que hay que tener presentes y que intentamos transmitir en nuestra actuación: la adecuación constante que tienen que ofrecer el maestro para atender la diversidad de su grupo, tener presentes las ideas previas que tienen el alumno sobre el objeto de aprendizaje, la valoración de las aportaciones del alumno –tanto si son erróneas como si no-, el valor interactivo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la significación de los contenidos.

Es necesario contextualizar toda posible aportación del psicopedagogo y tener presente la realidad de la escuela, de la clase y del maestro, su manera de hacer y sus ideas sobre cómo se debe enseñar y sobre cómo piensa que aprenden sus alumnos.

Finalmente, todo programa de trabajo o adecuación concreta tienen un carácter preventivo. Es decir, si bien las orientaciones están relacionadas directamente con el niño derivado, en general pueden ser extensivas a otros alumnos de la clase. Así como ser utilizadas por el maestro en su programación.

Una vez realizado el proceso diagnóstico, en la entrevista, de devolución con la maestra vemos que lo que hay que abordar es toda la cuestión relacional y el hecho de encontrar un lugar en la clase con una imagen más positiva que le permita estar más tranquilo y adaptarse con más facilidad de ritmo del aula.

| NOMBRE:.....A.M.....FECHA DE NACIMIENTO:.....abril 81EDAD:..... 6 Escuela..... NIVEL:1 MAESTRO:..... CURSO:..... 1987/88FECHA DE HOY..... enero 88..... SITUACIÓN ACTUAL Y OBJETIVOS QUE NOS PLANTEAMOS Dado que A. no presenta dificultades de aprendizaje asociadas, habrá que dar prioridad a nuestra actuación en los aspectos de referencia intentando canalizar las ganas que tienen el niño a de relacionarse y controlar al mismo tiempo sus comportamientos. | | | | |
|--|--|---|--|--|
| CONTENIDO A | OBJETIVOS | ASPECTOS POSITIVOS | ACTIVIDADES CONCRETAS | EVALUACIÓN/SEGUIMIENTO |
| R E L A C I Ó N | <p>Conseguir que comparta instrumentos de trabajo con un niño o niños de su aula.</p> <p>Conseguir que pueda llevar a cabo un pequeño trabajo con otro niño o niña.</p> <p>Ser capaz de asumir un cargo con responsabilidad, ya sea compartido o solo.</p> | <p>A, tienen ganas de relacionarse con los demás compañeros y con la maestra.</p> <p>Tienen interés por agrandar y buscar la aprobación constante del adulto.</p> <p>Es un niño afectuoso y comunicativo. Le gusta explicar sus vivencias y tienen interés en participar en las actividades que se realizan en clase.</p> | <p>Ofrecer cargos y o pequeñas responsabilidades de grupo.</p> <p>Fomentar trabajos que requieran la interacción de A. con otro niño o niña que de entrada no presente incompatibilidades.</p> <p>Ej.: Inventar una historia entre dos. Leer de un cuento un trozo cada uno. Realizar alguna actividad plástica conjuntamente.</p> | <p>En relación a los cargos, tener presente:</p> <p>Lo ha realizado sin necesidad de recordárselo.</p> <p>Ha cumplido el objetivo del cargo.</p> <p>Ha tenido cuidado del material.</p> <p>Ha sabido solucionar posibles conflictos.</p> <p>En relación a los otros objetivos:</p> <p>Ha habido una relación tranquila.</p> <p>Ha intentado imponer sus ideas.</p> <p>Le cuesta aceptar las ideas de los demás.</p> <p>Grado de participación.</p> <p>Pide ayuda a la maestra.</p> <p>Acepta las normas.</p> |
| Posibilidad de hacerlo extensivo a la clase de gimnasia, ya que es marco donde se3 facilita el juego en parejas o pequeños grupos. | | | | |

| CONTENIDOS | OBJETIVOS | ASPECTOS POSITIVOS | ASPECTOS CONCRETOS | EVALUACIÓN/SEGUIMIENTO |
|------------|--|---|--|---|
| | <p>Ser capaz de realizar el trabajo tranquilo, sin levantarse ni estar pendiente de la mesa de al lado.</p> <p>Ser capaz de respetar las normas de la clase en aspectos de su organización, como puede ser una forma, una fila.</p> <p>Conseguir que pueda llevar a cabo una discusión sin gritar, excitarse o culpar al otro, sino explicando los hechos tal y como se han producido.</p> | <p>A. aceptar bien la ayuda del maestro ya que la infunde seguridad y le ofrece pautas para actuar correctamente.</p> <p>Tienen buena predisposición para seguir las normas que se determinan en la clase; sin embargo, al principio hay que darle una ayuda para que gradualmente pueda actuar por sí mismo.</p> | <p>Ante estos objetivos. A. tienen que tener muy claros los límites que tienen y cuál es la actuación que se espera de él.</p> <p>Antes de empezar el trabajo hay que darle tiempo para que pueda preparar lo que necesita y en buenas condiciones (puntas, goma...).</p> <p>No dejar que se levante para estas cuestiones a si no es estrictamente necesario.</p> <p>Cuando se ponga en fila. Que respete el turno que le toca sin molestar a los compañeros y, si es necesario, acompañarlo al sitio y dejarle claro delante y detrás de quién va.</p> <p>En caso de conflicto tranquilizarlo y pedirle su opinión.</p> <p>Sería conveniente que las intervenciones que ocurran en este sentido se hagan a nivel individual sin ponerlo en evidencia delante del grupo, ya que éste a veces sin razón.</p> | <p>Objetivos a largo plazo que tendremos que ir valorando durante el curso; probablemente, no será un cambio total sino todo un proceso en el que habrá que valorar las veces que A. todavía necesita ayuda y en qué momentos se dan, y cuándo es capaz de ajustar su comportamiento por sí mismo.</p> <p>Próxima revisión durante el mes de abril.</p> |

4.3. Seguimiento del proceso

Al principio de este capítulo hemos definido el seguimiento del proceso educativo como el trabajo que realizamos conjuntamente con el maestro para evaluar la adecuación del programa elaborado y decidir las actuaciones pedagógicas futuras que hay que seguir.

Desde una perspectiva institucional es fundamental el trabajo de seguimiento por diversas razones. En primer lugar, el psicólogo ha de comprobar que las orientaciones dadas hayan sido adecuadas. En el caso de que no se hayan puesto en práctica tendrá que analizar las causas y habrá que encontrar otros recursos más ajustados a la situación.

Asimismo, dadas las modificaciones que se producen continuamente en las interrelaciones en el interior de las aulas, a menudo haya que revisar y adecuar los programas en función de los cambios que se operan en relación a la demanda inicial y a la evolución del alumno.

Otra de las funciones de seguimiento es asegurarse de que con el cambio de cursos el nuevo maestro tenga la información pertinente sobre el caso, aquí entramos en un nuevo problema que es el del seguimiento del alumno, no ya durante el curso, sino a lo largo de la escolaridad, al menos en los ciclos inferiores. Este seguimiento diversos problemas, ya que el grado de implicación y de interés, así como las características personales de los diversos educadores que trabajan con el alumno son diferentes. Este aspecto puede influir de manera positiva en la evolución del caso, ya que a veces con el cambio de profesor (sobre todo en los problemas de conducta) se desbloquea la falta de comunicación y desaparecen los problemas. Otras veces, un programa puede quedar interrumpido por falta de demanda de asesoramiento por parte de los nuevos maestros.

Otro aspecto que haya que comentar es el seguimiento cuando varios educadores trabajan simultáneamente con un alumno. En este caso es conveniente mantener, al menos una vez al año, intercambios de impresiones con todos los educadores implicados de impresiones con todos los educadores implicados para unificar criterios a partir de la información que proporcionamos. En nuestro caso, ello no es posible siempre y a menudo el psicopedagogo ha de limitarse a mantener reuniones periódicas con el tutor.

El seguimiento constituye una especie de repetición del diagnóstico psicopedagógico a pequeña escala, es decir, el psicopedagogo utiliza los elementos que son propios de diagnóstico mencionado para actualizar el conocimiento que tiene del caso. Pero, en general, no haya que rehacer todo el proceso, ya que el seguimiento suele resolverse mediante la observación de clase y las entrevistas con el maestro y el propio alumno. Además, en caso de que se hayan indicado prescripciones a la familia, puede ser conveniente efectuar una revisión.

De todos los elementos que se utilizan en el seguimiento, los que tienen un carácter más propio son la observación de la clase y la entrevista con el maestro. A continuación nos gustaría detenemos para hacer algunas consideraciones sobre la entrevista de seguimiento. Lo que es más genuino de la entrevista de seguimiento con el maestro es que se basa siempre en las orientaciones dadas en el plan de trabajo anterior. La entrevista consiste en ir evaluando paso a paso cada uno de los aspectos del plan de trabajo que se acordó en la entrevista de devolución. Sin embargo, tenemos que matizar que esta revisión no se hace de una manera rígida y fría, ya que muchas veces el educador tienen necesidad de ir comentando aspectos vivenciales y personales aunque se aparta en un poco o bien no estén considerados en el plan de trabajo inicial. Asimismo, el psicopedagogo también puede tener necesidad de añadir nuevos comentarios sobre el caso. Sea como sea, tienen que quedar claro que el plan mencionado es el marco a partir del que se desarrollará toda la entrevista. Lógicamente, a partir de la revisión del caso se diseñarán nuevas orientaciones, que serán a la vez el punto de referencia de la próxima reunión de seguimiento.

La sistematización que acabamos de exponer, que aparentemente no presenta dificultades, es muy difícil de practicar para los educadores e incluso para nosotros mismos, ya que contrasta vivamente con el tipo de trabajo que han de realizar los maestros, esencialmente de carácter intuitivo y marcado por la necesidad de dar respuestas inmediatas. Los servicios psicopedagógicos somos conscientes del esfuerzo que supone para el maestro encajar dentro de su dinámica de trabajo la sistematización que requiere el trabajo psicopedagógico; por ello pensamos que hay que clarificar al máximo las razones de esta estructuración y las características del seguimiento, y buscar con ellos sus instrumentos, horarios y condiciones para realizarlo de la manera más ordenada posible.

En cuanto al psicólogo, es importante que éste prepare previamente el seguimiento. De no ajarlo, corre el riesgo de que, además de hacer una reunión superficial del caso que no haga referencia a los aspectos esenciales, transmita la imagen estereotipada de que al psicólogo se va a comentar, pero no a modificar. Dicho de otra manera, un seguimiento superficial que revise el plan de trabajo acordado puede reforzar la tendencia a depositar la responsabilidad del problema en el alumno, concepciones que, como hemos ido expresando, no coincide con la nuestra y contra la que hemos estado tr5abajando desde el primer momento del proceso diagnóstico.

En otro orden de consideraciones, un problema con que se encuentran nuestros servicios es la falta de tiempo para hacer seguimiento de todos los casos, por ello, se confecciona un orden de prioridades en función de diversos condicionamientos,. Normalmente, se trabajan de cerca, en aquellos casos que coproducen mayor ansiedad o preocupación, con los maestros que establecen una buena colaboración, de manera que las orientaciones son fácilmente asimiladas y desarrolladas, y con los alumnos que presentan, más dificultades.

Una fase especialmente importante del seguimiento es la valoración que se hace de cada caso a final de curso, y las previsiones para el año siguiente,. A fin de ampliar a la escuela en conjunto en la evolución de los alumnos y también para dar un tratamiento lo más objetivo posible de los «casos» señalados, se suele celebrar una reunión con cada ciclo, en la cual se da una visión global del trabajo que se resta realizando en relación a los caos diagnosticados. La información que transmite el psicopedagogo al conjunto de los maestros hace referencia, notando al contenido psicológico profundo del caso, sino a las informaciones generales, a las tareas realizadas y a las previsiones para el curso siguiente.

Con la intención de sistematizar este trabajo de información y valoración sobre los casos que atendemos durante el curso, al final del año académico generalmente se elabora un informe-resumen sobre la situación y el seguimiento de los alumnos derivados. Consiste en una hoja de seguimiento donde se anotan datos relativos al proceso de diagnóstico de cada alumno, con esta guía, al empezar el curso, cada maestro sabe de qué alumnos se tienen un conocimiento específico.

Se ha valorado que- además de potenciar el traspaso de información entre los mismos maestros.- posibilita el hecho de que la escuela se entere de la globalidad del trabajo realizado por el Servicio, así como de los actuales compromisos adquiridos. Este documento sirve como un instrumento de reflexión personal e para el propio psicopedagogo.

En algunos casos, el seguimiento se hace también con alumnos de cursos superiores., este seguimiento consiste en unos encuentros periódicos que se determinan conjuntamente con el alumno, donde se tratan cuestiones de interés personal, relacionadas y derivadas de la valoración diagnóstica y del plan de trabajo acordado con el niño.

El seguimiento se completa, a veces, sosteniendo entrevistas periódicas con la familia.

Para acabar, queremos hacer notar que en un enfoque global del individuo, como el que fundamenta nuestro trabajo, es esencial la visión interdisciplinaria del caso. Por esta razón, el seguimiento de la evolución de nuestros alumnos en los Centros Especializados, donde desarrollan tratamientos terapéuticos, constituye un apartado importante de nuestra área.

NIEVES Rivero, María Luisa. “El diagnóstico como proceso de evolución-intervención”. En: Una nueva concepción.

**EL DIAGNÓSTICO COMO PROCESO DE EVOLUCIÓN-INTERVENCIÓN:
UNA NUEVA CONCEPCIÓN. .**

**Autor: Lic. María Luisa Nieves Rivero
Ministerio de Educación
Dirección de Educación Especial**

“Es posible que no esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto de “niño con defecto”, como una indicación de cierto defecto no eliminable de su naturaleza. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero ellos dejarán de ser personas con defecto, porque la deficiencia es un concepto social”.

L.S. Vigotski

INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de acercamiento a la discapacidad y las transformaciones que se vienen operando en el plano de la atención al alumno con necesidades educativas especiales están exigiendo cambios sustanciales en las concepciones y en la práctica del diagnóstico escolar.

La práctica del diagnóstico, que durante varias décadas respondió al periodo de institucionalización de la enseñanza especial, ya resulta inadecuada, parece por ello natural y lógico que se cuestionen hoy en con fuerza postulados y principios, métodos y procedimientos que hasta ayer constituían paradigmas y hoy no son más que elementos caducados dentro de un nuevo sistema de acercamiento a la persona “diferente” en interrelación con su entorno social.

Este trabajo tienen como objetivo fundamental proponer y fundamentar un modelo de diagnóstico que, respondiendo a las nuevas concepciones, lo ubique en un proceso dinámico y continuó, implicando en su realización, junto al equipo del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO), a la familia y a la comunidad en una relación dialógica y cooperativa.

El nuevo modelo, lejos de identificar al diagnóstico como “categoría del defecto”, lo define como un proceso de toma de decisiones en el que e la evolución constante del alumno y el control de la eficacia de los programas de intervención, hacen posible definir en cada etapa las acciones a realizar con miras a satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno a través de una atención personalizada.

DESARROLLO

I. CARACTERIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO ESCOLAR EN EL PERIODO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA ESPECIAL.

La evolución como método de selección humana, aparece en la pedagógica como uno de los problemas generados por la práctica de la enseñanza obligatoria. Si antes de 1900 el fracaso escolar constituía suficiente razón para fundamentar la exclusión del alumno, con la ley de enseñanza obligatoria, sancionada ya por todos los estados alrededor de 1908, las escuelas se vieron conminadas a buscar alternativas a la exclusión. Esta búsqueda se vio coronada por la creación y asignación de los alumnos a clases especiales.

La enseñanza especial jugó, pues, en sus inicios, un papel excluyente, segregador, intensificándose y recrudesciéndose con el surgimiento y proliferación de pruebas e inteligencia y la aceptación, en amplios círculos científicos, de la teoría determinista y discriminatoria del “coeficiente de inteligencia”.

Concebida la homogenización como una condición para el éxito, la práctica de la enseñanza estimuló el surgimiento y desarrollo de esquemas de categorización y clasificación cada vez más elaborados. Diferenciar individuos para homogenizar clases, terminó por constituirse en objetivo clave de la evaluación en las escuelas.

Así, de acuerdo con los logros obtenidos en pruebas de inteligencia o de rendimiento, los alumnos eran asignados a diferentes contextos o experiencias educacionales. Aparecen entonces en la enseñanza especial nuevos y más variados tipos de clases y escuelas especiales, a tono con la riqueza y variedad de las clasificaciones. Estas últimas, creadas y manipuladas sobre un fundamento eminentemente médico, terminaron por encontrarse en perfecta correlación con fines curativos, de resultados altamente discutibles dentro de los límites instructivo-educativos propios de cualquier escuela.

El uso de cada vez más amplias y variadas clasificaciones en la evolución y asignación de los alumnos con bajos resultados académicos, y la proliferación de nuevos tipos de escuelas y aulas especiales, colocó en el pináculo del diagnóstico escolar, la búsqueda y definición de la categoría diagnóstica más a tono con la sintomatología atribuida a cada individuo, a través de un proceso de diferenciación entre múltiples y variadas categorías afines, al que se le dio el nombre, hurtado de la medicina, de “diagnóstico curricular, capaces de satisfacer las necesidades educativas del alumno evaluado, el diagnóstico escolar se dio a la tarea de clasificar alumnos para asignar a una u otra variante de intervención o adecuación curricular ya creadas de antemano. Por este camino, el diagnóstico terminó por convertirse en un fin en si mismo, alejándose cada vez más de la intervención, único y verdadero motivo de su existencia.

Con el surgimiento de nuevos tipos de escuelas especiales, los maestros comenzaron también a ser “clasificados”, considerándose que cada uno de ellos poseía un conjunto de habilidades que sólo podían ser aplicadas adecuadamente a los alumnos de la categoría que se les había encomendado instruir. Se crearon instituciones para la formación de maestros de enseñanza especial con determinada especialización, en correspondencia con las prolíferas clasificaciones de los “trastornos” y la variedad de escuelas especiales existentes. Esta división con el tiempo un no reconocimiento de la capacidad del maestro de

la escuela común para trabajar con todo tipo de alumnos, y terminó por crear en él un sentimiento de no responsabilidad e incluso, de incapacidad para enfrentar los problemas del niño con necesidades educativas especiales, cualesquiera que éstas fuesen.

En este contexto, el diagnóstico escolar paso a ser una función de “limitado acceso”, un secreto profesional sólo revelado a un círculo estrecho de especialistas y técnicos, un rito en el que el maestro y la familia sólo participan desde lejos, como meros informantes, sin derecho a ser incluidos de manera alguna en la toma de decisiones.

En síntesis, el diagnóstico escolar, en correspondencia con el carácter institucionalizador de la enseñanza especial, se caracterizó en lo fundamental:

- ❖ Por su contenido patologizante, resultando un diagnóstico centrado en el defecto, pues partía del presupuesto de que las causas del fracaso escolar debían buscarse en el propio alumno;
- ❖ por utilizar como punto de partida de la toma de decisiones la administración de pruebas con normas y criterios de referencia, bajo el presupuesto de que éstas servían para hacer predicciones sobre el éxito o el fracaso escolar en uno y otro contexto educacional;
- ❖ por poner en el centro de su atención el diagnóstico diferencial entre “categorías afines”, quedando en un segundo plano las particularidades individuales de los alumnos, sus áreas fuertes y sus necesidades educativas específicas.
- ❖ por tener como objetivo fundamental la colocación de los alumnos en uno u otro contexto educacional, con el fin concreto del homogenizar la enseñanza, en virtud de lo cual resultaba un diagnóstico generalizador, sin pretensiones de facilitar la individualización de la atención.
- ❖ por sustentarse en fundamentos teóricos eminentemente médicos, con fines curativos, no preventivos.
- ❖ por considerarse una forma de intervención, haciendo que ésta última resultara a veces restringida a la clasificación y ubicación escolar, por lo general el diagnóstico dejaba de ser un medio para llegar al fin para convertirse en un fin en si mismo;
- ❖ por considerar como razón de la evolución el fracaso escolar, resultando por ello una acción tardía, imposibilitada de lograr, a través de la intervención precoz, el desarrollo máximo de las potencialidades del individuos supuestamente beneficiando;
- ❖ por constituirse en una función propia de un círculo estrecho de técnicos y especialistas, para los que el maestro desde lejos, como meros informes, sin derechos a participar de forma activa en la toma de decisiones.

El diagnóstico escolar así concebido no constituyó un fenómeno aislado, sino uno de los engranajes del complejo sistema de enseñanza especial en una etapa histórico-concreta de su desarrollo, identificada por una forma muy peculiar de concebir e interpretar las diferencias individuales.

El diagnóstico de la discapacidad como enfermedad intrínseco del individuo, tienen su punto de partida en un concepto de normalidad que considera como anormales, limitados, defectuosos o, en el mejor de los casos, discapacitados, a todos aquellos individuos que no

pueden demostrar en el momento de su evolución, encontrarse dentro o por encima de los parámetros que lo definen.

Sin embargo, "la norma" y "lo anormal", considerados como fenómenos de objetivos, existentes en el propio individuo, resultan realmente conceptos relativos convencionales y diferentes en distintos contextos sociales.

En la práctica la normalidad es definida por un conjunto de individuos que, aún siendo diferentes entre sí ((todas las personas lo son), poseen un número superior de semejanzas que de diferencias en cuanto a su forma de conducirse y funcionar dentro del medio social del que forman parte. Esta mayoría es la que establece los parámetros a partir de los cuales son comparados los individuos de una sociedad dada. Así, "lo normal" termina siendo representado por aquello que se observa con mayor frecuencia, en síntesis, un dato estadístico y no un individuo concreto, real.

Lo real es que el concepto de "persona normal" no tienen entidad propia, sino que varía, según los diferentes contextos culturales e históricos, por lo que se trata de un concepto no inscrito en la persona, sino fuera de ella.

Por otro lado, la práctica de la división de las personas en "normales" y "anormales" terminó siendo más absurda cuando en algunos países los parámetros establecidos como norma eran copiados de otros medios totalmente ajenos, y utilizados para evaluar categorizar a las personas con ayuda de técnicas cuyos parámetros evaluativos habían sido concebidos a partir de muestras poblacionales en muchos aspectos diferentes.

Al buscar las razones de las diferencias individuales dentro del propio individuo, el diagnóstico escolar minimizaba el papel del medio externo y los factores socioeconómicos en el surgimiento u desarrollo de esas particularidades, por lo que en el proceso de toma de decisiones, las acciones iban encaminadas fundamentalmente a incidir sobre la "discapacidad", mientras que el medio escolar, familiar y comunitario se mantenían invariables.

En lugar de educar el entorno a las particularidades del alumno para poder satisfacer sus necesidades educativas, debían lograrse la adaptación del alumno a ese medio ya dispuesto y conformado, a través de un trabajo de "homogeneización de la enseñanza" por categorías de defectos.

Las categorías de la discapacidad condujeron a que el individuo fuera visto como los demás en su categoría, aplicándosele por ello un conjunto completo de expectativas y presunciones y, por tanto, un modo común de conductas, formas de pensar y contextos que, a la larga, podían tener consecuencias positivas o negativas para el niño.

III. ACTUALIDAD Y PERSPECTIVA DEL DIAGNÓSTICO ESCOLAR A LA LUZ DE CONCEPCIONES INTEGRACIONISTAS.

Las nuevas concepciones sobre el diagnóstico escolar y la educación de los menores "discapacidades" tienen sus antecedentes en las ideas de pedagogos, sociólogos y psicólogos entre los que se destaca L. S. Vigotski, quien, adelantándose increíblemente a su tiempo, expresó criterios similares a los que hoy constituyen las bases teóricas de todo

un movimiento de reforma de la enseñanza especial en el mundo, así, en artículo publicitario en 1984 expresa:

“Es posible que no esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence de propio concepto de niño con defecto como una indicación de ciertos defectos no eliminable de su naturaleza”

Y agrega:

“El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero ellos dejarán de ser personas con defecto, porque la deficiencia es un concepto social”¹

Los defensores de las ideas de normalización e integración del discapacitado defendían no tanto la modificación de las condiciones del discapacitado para ajustarlas a las de la sociedad, como la modificación de las condiciones sociales, por considerar que sólo una sociedad diferente podía ser capaz de integrar a los individuos diferentes. Así, comienza a defenderse el derecho de la persona “discapacitada” a educarse en el medio menos restrictivo posible; la necesidad de una reforma educacional que permitiera a la escuela común la realización de adecuaciones curriculares capaces de satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos y la sectorización o acercamiento de los servicios especiales a las fuentes de demanda. De esta manera, la enseñanza especial comenzó a ser valorada, no como un tipo de educación dirigida a un grupo excepcional de alumnos en un determinado contexto educativo, sino como un conjunto de servicios, estrategias y medidas puesta a disposición de todo el sistema educativo, de e manera que de respuesta a las necesidades más o menos específicas de todo los alumnos.

Esta revalorización de la enseñanza especial tuvo su base en profundos cambios ocurridos en el área conceptual sobre el “discapacitado” y las dificultades que éste experimenta en el aprendizaje escolar.

No obstante, al vez ignorar los criterios vigotskianos sobre la discapacidad, los autores coinciden en considerar las décadas del 60-70 y los países escandalizados como el tiempo y el lugar donde se inicia la etapa de normalización en la enseñanza especial, partiendo de las ideas de Berigt Nije y Wolf Wolfensburger fundamentalmente.

Las diferencias fundamentales entre los supuestos del enfoque tradicional y los del nuevo enfoque en relación con la enseñanza especial, fueron resumidas por Ainscow (1990) de la siguiente manera:

Enfoque tradicional:

- Se puede identificar claramente a un grupo de niños que son distintos de la mayoría.
- Sólo este grupo relativamente pequeño necesita ayuda especial.
- Los problemas de estos niños son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.

¹ Vigotski, L. S. Obras Completas. Tomo V. Edit. Pueblo y Edfucación C. de la Habana, 1989.

- La ayuda especial se facilita cuando se ofrece separadamente a grupos de niños con problema comunes. Una vez que se han conformado dichos grupos, el resto de la población se puede considerar aprendiendo “normalmente”.

Nuevo Enfoque:

- Cualquier niño puede, en algún momento, experimentar dificultades en la escuela.
- La ayuda y el apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos cuando sea necesario.
- Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del niño y el programa ofrecido por la escuela.
- Los profesores deberían responsabilizarse por el progreso de todos sus alumnos.
- El profesor debe contar con el apoyo necesario para cumplir estas responsabilidades².

Los nuevos enfoques sobre la educación especial hicieron tambalearse los fundamentos del diagnóstico escolar defendidos hasta entonces, poniendo en duda la efectividad y justeza de cuestiones tales como:

- El modelo médico, con su énfasis en el déficit personal, defendiendo ahora el análisis de las dificultades experimentadas por el alumno a partir de su interacción con el medio escolar, familiar y comunitario, y de sus particularidades positivas;
- la dicotomización de las personas en normales y discapacitadas, considerándose que la definición de la discapacidad depende de las perspectivas del modelo de integración y, por tanto resulta relativa.
- la categorización y el etiquetamiento, concentrados en los tipos de déficit, como causa de las dificultades de los niños, considerándose que:
- las categorías a menudo no reflejan las necesidades educativas específicas y los intereses de los alumnos con respecto a los servicios especiales.
- otros alumnos no categorizados como discapacitados pueden precisar en algún momento de esos servicios;
- la clasificación basada en una etimología vaga y altamente especulativa, a menudo no es confiable.
- muchos niños no se ajustan nítidamente a las categorías tradicionalmente utilizadas;
- la clasificación estimula a los educadores a centrarse en el déficit del niño, distrayendo la atención de muchos de sus otros rasgos personales y disminuyendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr;
- la tendencia a la homogeneización de la enseñanza y de la intervención, a favor de una atención personalizada sobre la base de adecuaciones curriculares cuya significación se adecue a las necesidades educativas del alumno con el fin de satisfacerlas.

² Van Steenlandt, Danielle. La integración de los niños Discapacitados a la Educación Común. UNESCO-OREALC. Stgo de CHILE. , las perspectivas del modelo de interacción y, por tanto, resulta relativa;

Como respuesta a tales cuestionamientos, en un proceso lógico de correlación con las nuevas concepciones sobre la enseñanza especial, el diagnóstico en educación está sufriendo hoy una profunda transformación que tiene su expresión fundamental en las siguientes tendencias o cambios:

1. Del diagnóstico tardío y con fines curativos, al diagnóstico precoz y con fines preventivos.

La detección e intervención se inician desde edades tempranas con el fin de evitar el surgimiento de discapacidades o minusvalías y de lograr el desarrollo óptimo de las potencialidades del niño antes de su ingreso a la escuela.

2. Del diagnóstico generalizador y homogeneizante, al diagnóstico individualizador personalizado.

Más que la determinación de una categoría diagnóstica, el diagnóstico tiene como objetivo fundamental la definición más objetiva posible, de las necesidades educativas especificadas del individuo. Que se evalúa.

3. Del diagnóstico centrado en el defecto, al diagnóstico centrado en los servicios.

En lugar de partir del criterio de que las causas de las dificultades hay que buscarlas en el propio niño, el diagnóstico parte de un estudio integral del medio escolar, familiar y comunitario, con el objetivo de poder definir cuáles son las transformaciones o adecuaciones que debe realizar el entorno en su interacción con el niño, para lograr satisfacer sus necesidades específicas en términos educativos y de integración social.

4. Del diagnóstico como fin, al diagnóstico como medio para llegar al fin,

Lejos de identificar la intervención con la decisión sobre ubicación, el diagnóstico se convierte en un medio para definir las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo, característicos de una educación personalizada.

5. Del diagnóstico como momento, al diagnóstico como proceso.

En lugar de tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos en pruebas aplicadas en un momento dado, el diagnóstico se concibe a través de un proceso de seguimiento y evaluación sistemáticos del alumno y su entorno y de la aplicación de los programas de intervención, de manera que se mantenga actualizada la información sobre los cambios y evolución ocurridos en el alumno y en su medio, y se adecue y perfeccione en consecuencia, el programa de intervención inicial concebido.

6. Del diagnóstico como función de un grupo determinado de técnicas y especialistas, al diagnóstico como un proceso de construcción interactiva, donde la escuela, la familia y la comunidad constituyen elementos activos del proceso de toma de decisiones.

De esta manera, para el desarrollo exitoso del proceso de diagnóstico en educación resulta indispensable velar por el cumplimiento de los siguientes principios básicos:

- **Principio de carácter dinámico continuo y sistemático.**

El diagnóstico es un proceso permanente de obtención de evidencias. Con la transformación y evolución del individuo bajo la influencia beneficiadora de acciones preventivas y correctivo-compensatorias, el diagnóstico se modifica de forma continua, permitiendo con ello la adecuación sistemática del programa de atención personalizada.

- **Principio del enfoque individual y multilateral:**

Cada sujeto es valorado en su individualidad, teniendo en cuenta no sólo sus propias limitaciones, logros y potencialidades, sino también, las del contexto escolar, familiar y comunitario donde se desarrolla.

- **Principio del carácter preventivo, retroalimentador y transformador.**

El diagnóstico en su calidad de proceso continuo y dinámico permite constatar no sólo las transformaciones ocurridas en el individuo, sino también la eficacia de las opciones educativas que le han sido facilitadas. De esta manera, el diagnóstico facilita el perfeccionamiento continuo de los programas de intervención, de forma que éstos se adecuen a las necesidades educativas de cada momento y ejerzan una acción preventiva, evitando el surgimiento de nuevas dificultades o el empeoramiento del cuadro ya existente.

- **Principio del carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo:**

La complejidad y variedad de los factores personales y del entorno que participan y determinan en la integración social del individuo, exigen que el diagnóstico se realice con la participación de todos los elementos que inciden directa e indirectamente en el desarrollo multilateral del niño. Es por ello que, junto a los técnicos y especialistas educacionales y médicos, participan en el proceso de diagnóstico, la escuela, la familia y elementos claves de la comunidad. La relación que se establezca entre estos elementos debe poseer un carácter colaborativo y de influencia mutua que permita establecer con claridad los ámbitos de actuación y las tareas que a cada cual compete realizar o facilitar. En síntesis, teniendo en cuenta los nuevos enfoques sobre el diagnóstico y los principios esenciales sobre los que éste se sustenta, el diagnóstico en educación debe ser entendido hoy como:

El proceso de toma de decisiones, concebidas sobre la base del análisis y la valoración de un cúmulo de información conscientemente recopilada y cuyo objetivo es diseñar un programa de intervención que satisfaga las necesidades específicas sociales y académicas del menor. El conjunto inicial de decisiones posee un carácter tentativo y se va modificando en el proceso de intervención, en la medida en que se revelan nuevos hallazgos, a través del seguimiento y la evaluación de la eficacia del programa inicialmente concebido y paulatinamente enriquecido, rectificado y perfeccionado en el propio proceso de su ejecución.

PROPUESTAS DE UN MODELO ALTERNATIVO DE DIAGNÓSTICO PREVENTIVO, COLABORATIVO Y DESARROLLADOR, CON ENFOQUE ECOLÓGICO Y CENTRADO EN LOS SERVICIOS.

El modelo que proponemos puede ser utilizado tanto en la escuela común como en la especial, por cuanto en ambos contextos educacionales el diagnóstico posee los mismos principios y los mismos fines. Es aplicable además, tanto al diagnóstico precoz como al tardío, siempre y cuando los mismos se realicen con el fin de lograr satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y desarrollar al máximo sus potencialidades a través de una enseñanza personalizada. Puede ser aplicando, por tanto en cualquier escuela, institución educacional o programa comunitario de educación no formal.

El proceso se inicia con una etapa de identificación inicial que incluye:

- **La evaluación escolar:** Se realiza de forma continua e incluye la observación planificada del alumno y su entorno, la constatación del nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por el alumno, según los objetivos expresados en el currículo, y la evolución de sus potencialidades a través de una adecuada dosificación de la ayuda brindada por el maestro en la propia clase. esto último se realiza en condiciones de experimento formativo, por lo que constituye un proceso consciente de recogida y valoración de información y no un resultado de la observación casual.

Aunque las acciones relacionadas con la evolución escolar continúa relanzándose durante todo el curso escolar, cuando el modelo de diagnóstico se aplica por primera vez, tienen su momento más intenso en las primeras semanas del curso y son desarrolladas fundamentalmente por el maestro, aún cuando éste pueda necesitar algún apoyo u orientación para su ejecución.

- **El pesquiasaje grueso:** Se realiza en las primeras semanas del curso escolar (si el modelo se aplica desde cursos anteriores es conveniente realizarlo al culminar cada curso). Constituye un grupo de acciones encaminadas a obtener información gruesa sobre el alumno y su entorno. Incluye la aplicación de técnicas breves y elementales de investigación que permitan efectuar con rapidez una valoración de las áreas fuertes y débiles en términos de aprendizaje y de los posibles factores causales de las dificultades.

Puede ser aplicado a todos los educandos o a sólo una parte de ellos, en dependencias de las posibilidades de los educadores para definir con cierta precisión quiénes son los alumnos con posibles necesidades educativas especiales.

Puede ser realizado por la propia escuela, si los docentes poseen preparación y entrenamiento para ello, o crear comisiones dirigidas por los técnicos de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) y conformadas por los metodólogos, maestros seleccionados, especialistas de instituciones y escuelas especiales, profesores de las universidades pedagógicas u oro personal con preparación y entrenamiento adecuado. La experiencia que ya se posee sobre la práctica del pesquiasaje grueso evidencia las ventajas

de utilizar para su ejecución en las escuelas de enseñanza general, las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico, creadas en las instituciones y escuelas especiales.

La información obtenida a través de la evolución escolar y el pesquisaje grueso, facilitan la realización de una caracterización de cada alumno.

La caracterización: Tiene como objetivo fundamental definir las particularidades individuales del alumno y su entorno y, en correspondencia, sus necesidades educativas.

Constituye una valoración integral del alumno y su medio, por lo que abarca aspectos pedagógicos, psicológicos, clínicos y sociales del desarrollo del alumno, así como la evolución de su entorno escolar, familiar y comunitario.

La caracterización no posee un carácter meramente descriptivo, sino explicativo, por lo que no se limita a enumerar particularidades y evidencias aisladas sobre el aprendizaje del menor, sino que establece las relaciones que se producen entre factores y condiciones y valora las posibles causas de los fenómenos que conforman el proceso de aprendizaje en el alumno de que se trate.

Además de la evolución escolar y los resultados del pesquisaje grueso, para la elaboración de la caracterización resulta necesario obtener otras informaciones relacionadas con la salud del alumno, las particularidades del medio familiar y comunitario y antecedentes de la vida escolar, que exigen para su elaboración de la participación activa no solo del maestro, sino también del resto del colectivo docente, los padres, el médico, factores de la comunidad, etc., son los cuales sería imposible lograr una valoración verdaderamente integral del educando y sus necesidades en términos educativos.

La caracterización posee un **carácter personalizado**, por lo que elabora a cada alumno, teniendo en cuenta sus particularidades y necesidades e intereses específicos; es dinámica, pues parte del conocimiento de que el alumno y su entorno son susceptibles de constante cambio, por lo que debe ser actualizada sistemáticamente; posee **valor preventivo y desarrollador**, pues tienen como fin único servir de base para la concepción y aplicación de un programa de atención personalizada que no sólo va encaminado a corregir o compensar las dificultades ya existentes, sino a prevenir su surgimiento o a evitar que la aparición de otras dificultades agraven la situación v ya existente. Por ese motivo, la caracterización se realiza no sólo a los alumnos con dificultades, sino a todos los alumnos.

El proceso de evolución escolar, pesquisaje grueso y caracterizado inicial permitirá definir quiénes son los alumnos con posibles necesidades educativas significativas. Estos serán incluidos en un estudio multidisciplinario en el que tomarán parte activa el equipo técnico multidisciplinario del centro de Diagnóstico y Orientación y los especialistas médicos correspondientes.

La evolución multidisciplinaria que se realiza con la participación activa de técnicos y especialistas del CDO hará énfasis en el estudio de las potencialidades o nivel de enseñabilidad del alumno a través de la evolución de la **zona de desarrollo próximo** y profundiza fundamentalmente en el estudio y valoración de los trastornos secundarios y

terciarios, ya que éstos, por ser resultado de la interacción del niño con su medio, son más susceptibles de corrección o compensación en el plano educativo.

Del estudio realizado degenerará un proceso de **toma de decisiones** en el que se determinará si las adecuaciones curriculares y de acceso al círculo, necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno en cuestión pueden ser realizadas en el marco de la escuela común o resulta necesaria la atención en una institución, aula o escuela especial con carácter permanente o temporal.

Para los alumnos con dificultades en el aprendizaje, que no se sometieron a un estudio multidisciplinario por considerarse que no poseían necesidades educativas especiales significativas, se elaborará también un programa de atención personalizada en correspondencia con sus necesidades individuales.

En todo el proceso de toma de decisiones participarán de forma activa, la escuela, la familia y la comunidad, bajo el apoyo y la orientación del equipo técnico multidisciplinario del CDO.

La relación ente el equipo del CDO y el resto de los elementos activos en el proceso de diagnóstico ha de estar basada en principios de colaboración e influencia recíproca, como condición para que este tipo de relaciones pueda generar resultados relevantes para unos y otros. La creación de un ambiente de colaboración es un proceso de construcción gradual, interactivo y dinámico, cuya finalidad última es conseguir una concepción compartida de lo que ha de ser el modelo de intervención y atención personalizada, en el que queden claramente establecidos los ámbitos de actuación y compromisos mutuos.

Durante todo el proceso de aplicación del programa de atención personalizada, el alumno es incorporado a un **seguimiento**. En las escuelas especiales este proceso de seguimiento es realizado fundamentalmente bajo la acción directa de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico de la escuela de que se trae, mientras que en las escuelas de enseñanza general la máxima responsabilidad recae sobre el maestro y los especialistas que laboran en la situación. En ambos casos, el proceso se desarrolla bajo la orientación y el apoyo sistemático del equipo técnico multidisciplinario del CDEO y los metodólogos de la enseñanza.

Los miembros del equipo del CDO incorporados a la realización del seguimiento, podrán aplicar durante el proceso técnicas de investigación para ampliar la información si el caso lo requiere, así como la realización de observaciones del alumno, dentro o fuera de la actividad docente, en trabajo independiente o conjunto con los metodólogos de la enseñanza.

Como el programa de atención personalizada incluye acciones y modificaciones a lograr en el marco familiar y comunitario, la familia y los factores correspondientes de la comunidad tomarán parte activa en este proceso.

El seguimiento tendrá como objetivo fundamental evaluar de forma continua y sistemática:

- la evolución experimentada por el alumno bajo la influencia del programa;
- los cambios ocurridos en el medio familiar y comunitario en su relación con el alumno, teniendo en cuenta lo previsto en el programa sobre el particular;
- la eficacia del programa de atención personalizada.

Los resultados del seguimiento realizado permitirán la **actualización sistemática** de la **caracterización** y la **redefinición** de las necesidades educativas especiales del alumno.

La reevaluación permitirá de esta manera, corroborar la justeza del diagnóstico tentativo realizado inicialmente, determinando su modificación si fuere necesario, lo que a su vez permitirá (y esto es lo más importante), enriquecer, perfeccionar o modificar el programa de atención personalizada.

El alumno continuará incorporado al proceso de seguimiento hasta tanto existan necesidades educativas especiales no satisfechas.

En las escuelas especiales, con frecuencia, la reevaluación determinará el tránsito del alumno a la escuela de enseñanza general. A partir de este momento, el alumno será seguido en la escuela común durante dos años, bajo la orientación y el apoyo directo de maestros y especialistas de la escuela especial de procedencia.

En las escuelas especiales será un objetivo fundamental del seguimiento y la reevaluación, logra reducir al mínimo el tiempo de estancia del alumno en la institución y su más rápida incorporación a la escuela común.

El modelo alternativo de diagnóstico que proponemos y que aparece sintetizado en la **Fig. no. 1.** está siendo aplicado en algunas provincias del país a partir del presente curso escolar (1994-95), aunque algunos de sus elementos, vistos de forma aislada, son parte de la práctica pedagógica de muchas escuelas desde hace varios cursos escolares. No obstante, la distancia que media entre la concepción del diagnóstico como proceso de evolución –intervención y su materialización en la práctica pedagógica resulta en algunos territorios demasiado grande y, en general, hay lagunas que deben ser salvadas si queremos que el modelo resulte eficaz.

V. CONDICIONES QUE DEBEN SER CREADAS SI QUEREMOS LOGRAR LA APLICACIÓN EXITOSA DEL MODELO QUE PROPONEMOS.

La primera y más importante condición la constituye la existencia de una verdadera vinculación de la enseñanza general y la especial a todos los niveles. Y cuando decimos esto, no nos estamos refiriendo simplemente a aisladas coordinaciones, una que otra reunión conjunta o a contactos, ayudas a o apoyos mutuos en la solución de determinados problemas, sino a un **verdadero trabajo en equipo.** Y este trabajo en equipo resulta importante no sólo en la base, sino también y sobre todo, en los niveles de dirección del trabajo metodológico, donde se conciben las estrategias más generales y de donde parte la orientación y el asesoramiento inicial para su aplicación y adecuación en las escuelas.

La falta de un verdadero vínculo de la enseñanza general y especial está provocando, entre otras cosas:

- que el asesoramiento metodológico a la escuela de enseñanza general se realice en ocasiones partiendo de la concepción de una enseñanza homogénea, de ahí que las acciones encaminadas a satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos sean vistas por algunos maestros como un apéndice a sus funciones y no como la esencia misma del proceso docente educativo,
- que se dicotomice la actividad de orientación, asesoramiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje: por una parte están los metodólogos, encargados de garantizar la calidad de la enseñanza de una supuesta mayoría de alumnos; por otro lado, los técnicos del CDO y el personal docente de las escuelas especiales, a través de un trabajo generalmente aislado, responsabilizado con garantizar, en la propia escuela común, la satisfacción de las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Por esta razón, cuando en las escuelas de enseñanza general, la atención a los “alumnos con dificultades” resulta insuficiente, las razones aparecen casi siempre vinculadas a un “mal trabajo del CDO”.

Que no exista una **estrategia conjunta** es suficiente razón para comprender que los fundamentos teóricos que sirven de cimiento a las nuevas concepciones sobre el diagnóstico y la intervención todavía no resultan claros y que, en esencia, en algunas escuelas se continúa aspirando a que sea el alumno el que se adapte a las exigencias de la escuela, en lugar de ser la escuela la que se adecue y accione en función de satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos.

Transformar las viejas concepciones propias de la escuela tradicional, exige de un cambio en la psicología de los educadores, y eso sólo es posible si se logra un verdadero vínculo de trabajo entre ambas enseñanzas.

La segunda condición fundamental a garantizar está estrechamente relacionada con la anterior y se refiere a la **preparación del personal docente en correspondencia con las nuevas concepciones sobre la escuela abierta a la diversidad**, partiendo de que no es posible lograr transformaciones en la práctica pedagógica si los encargados de ejecutar las acciones no tienen claros los fundamentos teóricos que le sirven de base. Para ello resulta necesario logra una mejor y más dinámica adecuación de los programas de estudio de los Institutos Superiores Pedagógicos a las necesidades cambiantes de la práctica pedagógica.

El trabajo que realizan estos centros en formación y superación en función de transformar viejas concepciones creadas por largos años de práctica pedagógica tradicional en una aparte del personal docente en ejercicio es lento, de ahí que equipo metodológicos y técnicos y especialistas de los CDO se vean obligados a encontrar alternativas que dinamicen la preparación y actualización del personal docente en ejercicio.

Por último, y no por ello menos importante, resulta necesario agilizar el proceso descentralización en educación, sobre todo en lo que respecta a la devolución de autoridad y autonomía a las escuelas. Nos referimos fundamentalmente a la creación de condiciones para lograr una mayor independencia de las instituciones en el área de las adecuaciones

curriculares y una más activa participación de la familia y la comunidad en el proceso de toma de decisiones.

La descentralización en educación se ve obstaculizada fundamentalmente por:

- una insuficiente preparación del personal docente en los niveles de provincia y municipio en el área de las adecuaciones curriculares, fundamentalmente debido a la falta de experiencia en este ámbito de la práctica pedagógica y al hábito creado durante mucho años en el trabajo con currículos cerrados de obligatorio cumplimiento;
- dificultades para lograr en algunos territorios estrategias locales verdaderamente efectivas en el establecimiento y desarrollo de relaciones escuela-familia-comunidad, de manera que estos dos últimos elementos terminen por incorporarse de forma activa al proceso de toma de decisiones.
- a nivel de dirección del proceso de enseñanza, se emplean todavía procedimientos propios de una escuela cerrada tradicional, sobre todo en lo relacionado con la evolución del proceso docente educativo. Las escuelas y los maestros, independientemente de las particularidades, potencialidades y necesidades educativas de sus alumnos, se ven conminados a impartir los mismos contenidos y a alcanzar los mismos objetivos en todos los alumnos en un mismo periodo de tiempo (curso escolar), ya que al maestro y a sus alumnos se les evalúa según los resultados alcanzados por el grupo en cada periodo, en cada etapa y en cada curso escolar, a partir de un pronóstico hecho supuestamente para totalidad de los alumnos. Este supuesto niega totalmente la existencia de particularidades individuales, de diferencias en las potencialidades y en los ritmos de aprendizaje de los menores.

Por otro lado, resultaría beneficioso analizar hasta qué punto de la existencia de grados escolares ha impedido que metodólogos y maestros comprendieran, en toda su dimensión, la importancia de los **ciclos** y las posibilidades que ellos ofrecen en términos de dosificación de objetivos y contenidos, en la educación de grupos heterogéneos de alumnos.

Todas estas situaciones demuestran que, aunque importante, el diagnóstico no es la panacea capaz de resolver los problemas que coloca ante el maestro el “alumno diferente”.

Tienen razón Ysseldyke y Algozzine cuando dicen: “Necesitamos un cambio drástico en los esfuerzos: más que mejorar la clasificación, se debe mejorar la institución”³

BIBLIOGRAFÍA

Illán Romeo, Nuria. Educación Especial: pasado, presente y futuro. Edit. Yerba. Murcia, 1992.

Van Steenland, Danielle. La integración de los niños discapacitados a la educación común. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, 1991.

³ Colectivo de Autores. Educación Especial. Investigaciones y Tendencias. Edit. Médica Panamericana Buenos Aires, 1989.

Vigostki, Lerv S. Obras Completas. Tomo V. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, 1989.

Yankovic, B. Guía para padres. Proyecto Orientación y formación para Familias Santiago de Chile, 1992.

Colectivo de Autores. Educación Especial. Investigaciones y Tendencias. Edit. Médica Panamericana. Buenos Aires, 1989.

Educación de niños con necesidades especiales. Documento base de los Seminarios Regionales sobre Política. Planificación y Organización de la Educación de Niños y Jóvenes con necesidades Especiales, UNESCO, 1992-1993.

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Versión Castellana. UNESCO. España, 1992.

Trabajo Metodológico de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Ministerio de EDUCACIÓN. Cuba, 1994.

La prevención y atención de los discapacitados en el marco de un modelo integral de planeamientos, educación y evaluación participativas con más al siglo XXI. Instituto Interamericano del Niño, 1993.

Fig. No. 1

MODELO ALTERNATIVO DE DIAGNÓSTICO PREVENTIVO, COLABORATIVO Y DESARROLLADOR, CON ENFOQUE ECOLÓGICO Y BASADO EN LOS SERVICIOS.

EVOLUCIÓN FORMATIVA

ETAPA DE IDENTIFICACIÓN PESQUISAJE GRUESO

CARACTERIZACIÓN

ESTUDIO MULTIDISCIPLINARIO

DEFINICIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE ATENCIÓN PERSONALIZADA DE LA EVOLUCIÓN EXPERIMENTADA POR EL ALUMNO.

SEGUIMIENTO EVOLUCIÓN DE LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN EL ENTORNO DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN PERSONALIZADA.

ACTUALIZACIÓN DE LA CARACTERIZACIÓN (REEVALUACIÓN)

REDEFINICIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ADECUACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN PERSONALIZADA.

ATENCIÓN INDIVIDUAL EN LA ESCUELA COMÚN.

FERNANDEZ Díaz, Argelia. “¿Cómo instrumentar un programa de orientación comunitaria?”.

Título: ¿Cómo instrumentar un programa de orientación comunitaria?

Autora: Lic. Argelia Fernández Díaz.

I. S. P. “Enrique José Varona”

II. Facultad de pedagogía.

En los países de América Latina una región marcada con el estigma de la dominación y la dependencia, con un diseño de democracia impuesta por los E. U. A. democracias tuteladas, restringidas, secuestradas, se imponen una democratización verdadera, lo que se logrará únicamente cuando se salga de esta dominación. No obstante en las últimas décadas se lleva a cabo un proceso de búsqueda de soluciones a los problemas crecientes en la salud, educación, tierra empleo, entre otras y que llevan a cabo unos sectores de la población. Este proceso que se vienen realizando se conoce como Educación popular. En los países de América Latina, donde este movimiento a tomado fuerza, se han logrado desarrollar algunos proyectos tratando de promover la participación organizada del pueblo en el desarrollo de las comunidades, pero realmente, contra estos proyectos conspira la causante de tantos problemas reales: la sociedad capitalista.

Es en Cuba, con una sociedades socialista, donde las palabras deben ser y son una realidad, pues aunque no con los términos de educación popular, se han desarrollado muchos proyectos encaminados al desarrollo integran desde el triunfo de la Revolución y que han contado con un proceso democrático, del pueblo y para el pueblo. Contamos con uno de los procesos más revolucionarios y dignos de la humanidad, por lo que este proceso de educación popular así, toma fuerza y vigencia e nuestro país, si logramos ser consecuentes con la metodología para su aplicación que permitirá un desarrollo más plano en nuestra sociedad, más integro, donde no fracasen planes pues en ocasiones nos ha faltado el no partir de una realidad vivenciada y en otras sistematicidad, entre otros aspectos.

El no partir de la realidad vivenciada, sino tomar lo positivo, lo que da resultado, partiendo de un análisis de una determinada realidad social, ya sea a nivel de una comunidad o en otra dimensión, municipal, nacional, entre otras y desechando, a partir de ese análisis lo que no se ajusta, por parte de quienes emprenderán un proyecto educativo, si cambiamos planes, programas, realidades y no contamos con quienes ya han vivenciado esas realidades, propicias que los planes no concluyan, pues no llegan en muchas ocasiones a sistematizarse, pues no hay una determinación y aprobación concientizada de las tareas, incidiendo por tanto de forma negativa en la realización de las mismas, no hay sentido de pertenencia, al menos, no se logra en todos los participantes del proyecto.

Es necesario hacer coherente nuestra propia práctica educativa con la aplicación de la metodología propuesta por la educación popular, como alternativa de solución a nuestros problemas, evitando los planes que no concluyan, que no se sistematizan, transformaciones que no llegan a producirse como se esperaban, entre otros.

Pretendemos que se utilice en la preparación de los futuros profesores y de los que ya están en ejercicio con el objetivo de propiciar la búsqueda de alternativas en función de la

educación, insertando en estos a los factores que puedan intervenir y contribuir a la transformación social en beneficio de todos.

PROPUESTAS DE PRINCIPIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Los principios que a continuación se enuncian, encierran u en síntesis lo aspectos esenciales de la aplicación de la propuesta metodológica de la Educación Popular, pero además aspectos que coadyuvan a su aplicación. Son aspectos que invariablemente proponemos debe cumplimentarse para que todo proceso educativo alcance el logro deseado, siendo consecuente con nuestro proceso revolucionario y democrático consideramos que la aplicación de estos principios puede ayudar a cualquier compañero que emprenda un proceso educativo pues los puede servir de guía, tanto para el proyecto, como para su aplicación, sin pretender teorizar hemos pretendido utilizar un vocabulario lo más asequible posible a cualquier persona que pretenda su aplicación sin que necesariamente tenga un nivel científico elevado.

La propuesta planteada favorecerá una síntesis de cómo llevar a cabo un proceso educativo que pueda ser aplicado al contexto real donde se emprenda, pues constituyen principios de la Educación Popular. Su aplicación las formas y vías que pueden utilizarse quedan a la creación personal. Pretendemos que de ser utilizado exista una coherencia y uniformidad en los proyectos donde se aplique la Educación Popular e cualquiera de las in3ciones y dimensiones, lo encaminen hacia un logro acertado.

La propuesta de principios es la siguiente:

- 1) *Principio de la vinculación práctica-teoría-práctica-transformadora.*
- 2) *Principio de la participación consciente y transformadora de los participantes en la aplicación de proyectos educativos.*
- 3) *Principio de la integridad de las intenciones y dimensiones.*
- 4) *Principio de la sistematización.*

1.- Principio de la vinculación práctica-teoría-transformadora

La aplicación de la concepción metodología y dialéctica, propuesta por los movimientos de la EDUCACIÓN Popular América Latina, no es más que llevar en cada proyecto educativo ala concepción dialéctica del conocimiento, aplicada ya en nuestro sistema educacional, propone y presupone el partir de una realidad social, de una práctica real, como mencionamos anteriormente.

Elementos de la práctica social (1.31).

Es decir presupone a partir de la práctica social, este sería el punto de partida, que se descompone o puede realizarse de él, un triple diagnóstico, de esa propia práctica, del contexto, lugar donde se aplicará y de la propia concepción metodológica que se pretenda aplicar. Real partir de la 0práctioca no significa quedarse en esa práctica, sino que permite trazarse una ruta nueva. Partir de la práctica significa autodiagnosticarse, valorar lo que se está realizando, lo que permitirá una mejor interpretación de esa realidad y llevará a

propiciarse, después de las contradicciones que se presentarán, de nuevas vías, caminos en forma de proyectos que pueden ser factibles de cumplimentarse pues proceden del análisis minucioso de la realidad vivida, de lo conocido, de lo experimentado a través de las propias vivencias de los implicados, del consenso general de los participantes, pues para que la tarea sea legal, se emprenda realmente y no existan dobles mensajes, tienen que pasar en el grupo d que la emprenda por el nivel vivencial, de concientización y por último de conceptualización de lo que se desprende lograr alcanzar, según y de acuerdo con la actividad dialéctica social como punto de partida de todo proceso degeneración de conocimientos, constituyen un criterio de la verdad.

Si sobre la práctica sistematizada se reflexiona de una forma crítica, se toma conciencia de lo que pretendemos, comprendemos la misma, la comparamos con lo establecido, podemos teorizar a partir de la práctica y no sobre la práctica. Esa realidad de la que se parte, constituye lo más cercano, lo vivido, por lo que el autodiagnóstico de la misma permita la comprensión de lo ya tantas veces vivenciado.

“...La Educación Popular es, por tanto, la aplicación de la concepción metodológica y dialéctica al terreno de la dimensión pedagógica, al campo de la formación crítica de la conciencia de las masas organizadas...” (2, 26).

Es decir, un proceso científico de formación y evacuación de un pueblo organizado, en función de sus intereses y acorde al proceso histórico que vive, tratando de transformar una realidad vivida para hacerla más creativa, más enriquecida, transformadora.

Este principio implica entender el proceso educativo, como un proceso de reflexión sistemática sobre su práctica.

Por eso es importante tener en cuenta que, el ciclo de la espiral dialéctica, permite volver a la práctica que tenemos planteado que es nueva, por lo tanto el principio y fin de esta concepción es la práctica, pero la práctica transformadora y no solamente en el ámbito de la conciencia humana, sino en las acciones a emprender en esa propia realidad, pero nos plantea cómo es en realidad transformadora no se queda ahí es un constante acción, pero reflexión sobre la misma, para emprender una nueva acción, pues es importante ir transformando constantemente esa realidad, en la medida en que las condiciones de la misma vayan cambiando, pues nada es estático.

La concepción metodológica dialéctica es evidente cuando aplicamos al conocimiento de la realidad la coherencia entre la teoría y la práctica, con la producción colectiva del conocimiento y la revalorización de lo cotidiano, pues es importante ir transformando la realidad en dependencia de las condiciones cambiantes, por lo que es muy importante que se involucre en todo proyecto a los partícipes del mismo.

2. Principio de la participación consciente y transformadora de los partícipes en la aplicación de proyectos educativos.

Todo lo nuevo comienza con una idea, con algo que deseamos alcanzar, pero esa idea hay ocasiones en que se puede convertir en realidad cuidando es de una persona, pero si la idea

es la creación de un tipo de comunidad u otro proyecto transformador, en cualquiera de las intenciones o dimensiones, solamente pueden convertirse en realidad cuando se comparta esa idea con los demás y se comprometa a esas personas a hacerla realidad. El tener una idea, un sueño es parte de todo proceso creativo, pero lo importante es ¿cómo hacerlo realidad?, ¿lo que deben hacerlo realidad están conformes?, ¿qué puede aportar?, ¿cómo podríamos llegar a cabo u proyecto de búsqueda de cambios comunitarios?, ¿con quienes contamos para ello?, ¿cómo se puede teorizar y profundizar en la práctica?.

Es obvio que en todo proyecto educativo se incluyan a todos los posibles partícipes en el mismo, nada se puede lograr si no contamos con una auténtica participación. Generalmente a toda las organizaciones, instituciones, se les investiga su realidad y se le elaboran proyectos, se les hace participar en los mismos, pero realmente ¿se cumplimentan a plenitud?, ¿se logra los propósitos planteados de igual forma que cuando se cuenta con la participación de las masas, del propio pueblo, cuando de ellos surgen las ideas y proyectos o al menos se compare con ello. La propia revolución es muestra de ello, sólo con la participación del pueblo.

Lo participativo permitirá la formación de un sujeto de la educación. Un ser que piensa, habla y hace por si mismo. Es importante establecer el diálogo que posibilite no sólo que cada cual sea reflejo de su época, sino creador de su época. No al margen de una tarea inmediata, sino teniendo en cuenta que no es la tarea concreta específica que se le presente, sino que esto lleva consigo la formación de valores, convicciones que le permitan desarrollar sus autotransformación y el pensar en soluciones no a un nivel inmediato sino en otras dimensiones hasta la internacional.

No podemos obviar que cuando forman parte del proyecto, cuando están inmersos en él los partícipes en el mismo partimos de hecho de una práctica real, ya que todo proyecto educativo será realidad cuando los partícipes realizan el rol de sujetos activos, transformadores, creadores, pues parte de una práctica real vivida por ellos, proponiendo las transformaciones que pueden lograr con su propia actividad, en esa realidad tan vivida por ellos, con lo que cuentan y tienen a su alcance, con lo que desean, con lo que son capaces de comprometerse a lograr, pues parte de ellos mismos, esa necesidad de transformación no es impuesta ni pensada pro otros ajenos a esa realidad.

“...Esa realidad no existe como tal ajena al hombre y a la sociedad, es el accionar individual, grupal colectivo, consciente e intencionado y a todos los niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad...” (2,29)

este principio es valido en su aplicación en cualquier proyecto que se emprenda, en cualquiera de las intenciones y dimensiones, porque en ocasiones se pretende democratizar un proyecto y se aplican métodos tradicionales de posición con contenido ya acabados, cerrados, alejados y ajenos a la realidad de los partícipes del mismo. Utilizando métodos rígidos no logramos concienciar críticamente a los participantes del proyecto, por lo que el logro de los objetivos no es pleno, ni totalmente satisfactorio.

La participación implica diálogo que significa que comparen sus propias ideas, que proponen soluciones, que tengan oportunidad de tomar decisiones, hacer recomendaciones, por lo que mas comprometidos están con la puesta en práctica de esas decisiones.

El diálogo no se logra uniendo a las masas, ni con proclamas ni varitas mágicas, sino dándole participación directa en la práctica transformadora a esa masa, a ese pueblo que va a ser participe de un proceso de transformación.

Cualquier grupo que pretenda la transformación debe hacer conciente su participación, debe estar involucrado, en esa realidad, formar parte de esa realidad, para crear un sentido de compromiso y un marco de referencia confiable, los cuales lo ayudan a progresar paso por paso, juntos.

3. Principio de la integralidad de las intenciones y dimensiones.

La ecuación popular en el campo de la transformación con la aplicación de la concepción metodológica dialéctica aplicada a lo educativo debe atender en el proceso a todas las intenciones y dimensiones en su relación. Es decir, en cuanto a lo político, a lo económico, lo ideológico, lo cultural y en las dimensiones lo individual, grupal, entre otros en estrecha relación. Es totalmente erróneo y anticientífico trabajar de forma aislada cualquiera de las intenciones o dimensiones, ya que trabajar una sola intención, no relacionada con alguna dimensión, implica perder el sentido transformador.

La realidad es una, pero múltiple y a su vez compleja. Trabajar en una esfera aislada de esa realidad implica perder de vista el sentido estratégico del proyecto que conducirá a una práctica transformadora.

Todo proyecto educativo exige la integridad de las intenciones y las dimensiones, pues forman parte de la realidad que queremos transformar y deben estar diseñadas y manejadas en una visión estratégica integral.

La práctica asumida integralmente, intencionará de forma estratégica todas las intenciones y dimensiones posibles.

Al comprender y un proyecto educativo es importante trabajar la integridad de las intenciones y dimensiones y aún más, la mayor cantidad de estas posibles, es decir, analizar las intenciones culturales, políticas, deportivas, propiamente educativas entre otras con las dimensiones en que queremos alcanzar esas intenciones, ya sea en lo individual, pareja, en lo grupal, en lo masivo o con una implicación local, regional, entre otros, pues el no hacerlo implica no ser consecuente con la metodología dialéctica pues no se partirá entonces de una realidad social.

El no tener en cuenta la integridad de las intenciones y dimensiones impedirá una estrategia integral, pues no se concretizarán las acciones plenamente.

Cuando la participación es del pueblo que desde su transformación se hace más fácil ver el nivel de todas las cosas, las intenciones y las dimensiones, por lo que se puede llevar a cabo un verdadero proceso, pues hay que verlo todo, para lograr un proyecto verdaderamente integral.

4. **Principio de la sistematización.**

El desarrollo de todo proceso educativo comunitario implica la participación conciente de las masas, que proyectan nuevos cambios, nuevas transformaciones de la realidad social donde viven, pero solo se consolidará esa práctica democrática, si se es consecuente con las metas, planes, proyectos, llevándolos a la práctica de una forma programada y de formas sistemáticas comprobándolas con su propia realización.

La sistematización debe ser lo que prime al comprender todo proceso educativo, ya que la sistematización, la cuestión, permiten resolver las tareas educativas propuestas, con éxito.

La sistematización y sucesión en el proyecto educativo presupone:

- La lógica de las tareas propuestas por el proyecto, apoyadas en la práctica real de los conocimientos elaborados en el análisis de esta práctica real, pues parte de una investigación de esa realidad vivida.
- La disposición sucesiva de las tareas, es decir su planificación favorece el ser consecuente con la realidad que queremos transformar.
- La toma de decisiones, la proyección consecuente y sistemática de esas decisiones.
- Un sistema estructurado, una organización tal del trabajo que posibilite el ir comprobando la marcha del proceso, ir tomando decisiones nuevas so los resultados no son los esperados, no son satisfactorios, cambiarlos, transformarlos, sobre la propia práctica, en la propia marcha, es decir, la evolución de la nueva práctica enriquecida.

Gran importancia tiene la sistematización, pues la aplicación de los retos y metas de forma continua es lo que permitirá comprobar sus resultados, sólo la puesta en práctica sucesiva permitirá comprobar si lo planeado es consecuente con la práctica que vivimos. En ocasiones emitimos juicios valorativos sobre un proyecto que en la práctica no se ha sistematizado y mucho menos evaluado.

Rol del facilitador:

El hombre, siempre es hombre en situaciones, ocupa un “status” en la sociedad, posición que está determinada por un conjunto de deberes y obligaciones a ella correspondiente.

Toda sociedad está determinada por las posiciones o cargos actuales entre sí.

La psicólogo LI Boshovich

...El rol, se considera como el conjunto de aquellas acciones que el sujeto ejecuta para la realización de la posición ocupada por él... (4,74)

Pudiéramos planear que es una sucesión de actos, acciones que el hombre realiza en interacción con otras personas.

¿Cuál es el rol del facilitador en un proyecto educativo transformador?. La participación, el método de diálogo requiere una persona que le facilite que lo propicie.

Para emprender un proyecto educativo transformador se necesita, establecer métodos en función de la educación participativa donde los protagonistas del proyecto lleguen por sí solos a establecer las tareas que permitirán en la acción la transformación.

De ahí que sea importante el rol del facilitador o coordinador de ese proceso participativo por lo que debe:

- a) Ser una persona comprometida con los intereses y situaciones del grupo, sensible a las necesidades, para crear confianza, franqueza, honestidad entre las personas.
- b) Garantizar que exista un ambiente de respeto donde las personas se sientan libres de aprender, intercambiar, criticar, autocriticarse, compartir plenamente lo que sienten y piensan.
- c) Propiciar la cultura de diálogo lo que genere independencia, autogestión, autoestimación, autocontrol, tratando a través de la participación, como vía esencial, que los protagonistas se comprometen con la tarea, ayudando a profundizar en sus ideas, adentrarse en la causa de los problemas.
- d) Compartir sus preocupaciones, informar, siempre que los demás del grupo lo hayan hecho, sin obligar al grupo a discutir lo ya compartido, pues ni puede ser ajeno al proceso educativo, aunque su origen sea externo. Es decir opinar o callar en el momento necesario.
- e) Observar constantemente el proceso, tratando de recoger la mayor cantidad de información posible, aún por el lenguaje no verbal, en los participantes y aprovechar los imprevistos que puedan propiciar el diálogo, la reflexión.
- f) Escuchar atentamente, lo que es muy importante para evitar las discusiones prolongadas, el tedio, el cansancio. Intervenir oportunamente para orientar el análisis.
- g) Fomentar, edificar y desafiar acciones transformadoras tratando que no caigan en competencias no dependencias los participantes.
- h) Ser una persona sencilla, amistosa, asertiva en la comunicación, saber qué preguntar y cuándo preguntar.
- i) Enfrentar su rol sin dar órdenes, teniendo en cuenta que el proceso es un mutuo aprendizaje.
- j) Dominar técnicas grupales que podrán incrementar con creatividad en el momento que el proceso lo requiera; en función de la labor participativa que debe aprender el grupo en cada acción del proyecto educativo transformador.

Utilización de las técnicas grupales en los programas educativos transformadores.

La educación tienen varias funciones, pero podemos destacar entre ellas, las individualidades, que posibilita la autorrealización, la capacitación personal, entre otros y la otra función no menos importante, que es la función social, que permite entre aspectos, el proceso de transformación. Si pretendemos lograr esas funciones, la educación debe basarse en un aprendizaje por consenso y no autoritario, ya que el aprendizaje por consenso genera el desarrollo de la autonomía, la confianza en sí mismos, el respecto al punto de

vista ajeno, capacidad de pensamiento crítico y creativo, es decir un aprendizaje duradero. El proceso educativo debe ser organizado de modo tal que el protagonista está permanentemente motivado, interesado en conocer el nuevo conocimiento. Cada uno de los rasgos que caracterizan a los objetos o fenómenos que en el pensamiento se producen, se aprenden en tanto sean objeto de uso en la resolución de problemas y en el desarrollo de tareas. El dominio de las invariantes tanto de conocimiento como de habilidades, se logra en la práctica.

Es importante por tanto, hacer coincidir la propuesta de un proyecto educativo en el desarrollo de métodos activos que estimulen la independencia, la autonomía, de que las personas que participen sean independientes, creativas que sea capaz de solucionar problemas prácticos que afrontan con los métodos a emplear en cada forma de organización docente, en cada uno de los componentes de enseñanza.

Muchas son las formas, los métodos y vías en que el proceso puede llevarse a cabo, pero lo que si no puede obviarse es que cualquier técnica grupal que se y utilice debe llevar el logro de una independencia creativa y de búsqueda de solución reacción.

De muy importante se considera la utilización de las técnicas grupales utilizadas en muchos países de América en el movimiento de educación popular y que tienen su origen en tratamientos empresariales. Estos posibilitan una participación espontánea y creativa, contribuye a desarrollar la interacción entre el análisis, la discusión, la reflexión, pero además colectiviza el conocimiento individual, lo enriquecen, le dan fuerzas. Esto posibilita la participación ordenada de un grupo de manera que permitan llegar luego de un proceso de reflexión, que va de lo individual a lo colectivo. A conclusiones claras sobre el tema que se aborda, pero además logra el compromiso del grupo con la TAREA asignada.

¿Cómo emprender un proyecto educativo transformador a nivel comunitario?

Muchas variantes pueden ser utilizadas en la puesta en práctica de un proyecto educativo transformador, según el contexto donde se realice. ¿Qué aspectos no deben obviarse? , ¿Cómo aplicar en nuestra sociedad la Educación Popular a nivel comunitario o en otra dimensión? Aunque se utilice variantes, estos aspectos, proponemos no obviarse.

Los aspectos que a continuación proponemos, los tuvimos en cuenta en dos experiencias educativas transformadoras a nivel comunitario, Pogoltti y La Guinera barrios de la Ciudad de la Habana.

La estrategia a seguir en un proyecto transformador, no solamente a nivel comunitario, sino en cualquier otra dimensión, proponemos que tenga en cuenta dos fases o momentos fundamentales:

- 1) Sensibilización y capacitación del grupo que comprenderá el proyecto educativo transformador.
- 2) Proyección de acciones educativas transformadoras y ejecución.

¿Qué tareas emprender en cada una de las fases?

Las tareas que a continuación proponemos, aunque los resultados obtenidos en su puesta en práctica, fueron positivos, no son únicos ni absolutos, la lógica a seguir la puede determinar el grupo emprendedor del proyecto, los planes y proyectos que posibilitan la autotransformación no se extrapolan, deben ser auténticos, según las realidades, no obstante puede servir de guía para esta propuesta.

1. Fase de sensibilización y capacitación del grupo que emprenderá el proyecto educativo transformador.

De todos los momentos en que se ve inmerso la creación de un proyecto educativo transformador, este es el más importante y ya que en esta fase dependerá en gran medida el éxito del mismo.

¿Qué tareas comprender?

a) La creación del grupo educativo transformador.

Las fuerzas potenciales en un determinado contexto para propiciar un fin educativo transformador en ocasiones están dispersos, dada su propio ritmo de trabajo, cómo insertarlas en el proyecto?

La sensibilización de las personas que formarán el grupo transformador debe ser lo que prime en su creación. Sólo una sensibilización con la necesidad de cambios, permitirá que las personas se unan en el proyecto, donde los integrantes están dispuestos a construir colectivamente las intencionalidades del proyecto y acompañarlo en todo su proceso de esta misma manera.

En nuestra sociedad existen numerosas instituciones, organizaciones que tienen su incidencia en varias dimensiones. Si el proyecto educativo transformador es en la dimensión comunitaria, ahí encontramos representaciones de todas las organizaciones políticas y de masas, además numerosas instituciones que están deseosas de ayudar. Personas que conviven en la comunidad que capacitados o no profesionalmente pueden transmitir sus experiencias, sus valores y en esas mismas acciones además de contribuir a la transformación de otras personas, se propicia su propia autotransformación.

De hecho plano que en el grupo deben estar presentes las personas, instituciones y organizaciones ya sean formales o no, comunitario potenciados, es decir todos los que están deseosos de contribuir a la transformación sino por interés, aspiración, voluntad, entre otras motivaciones y que constituye un potencial educativo que puede ponerse en acción transformadora. El hombre como ser social está dotado no sólo para adaptarse a la realidad sino también para transformarla, pero no es lo que el hombre ve, oye o siente, lo que le permite transformar la realidad, esta va acompañado de motivos que se definen en intereses, aspiraciones, ideales intenciones, en las vivencias afectivas que predominan, en la voluntad o empeño que el hombre manifiesta muy relacionado con sus conocimientos, es decir que la forma subjetiva que ha reflejado una realidad. Si el grupo emprendedor no está sensibilizada con la tarea no se logrará eficacia en las tareas que emprenda por este. La autorregulación de la personalidad en el hombre está dada por la unidad de lo afectivo y lo

cognitivo. (22). Para la formación del grupo debe primar, sin dejar de darse esa unidad motivacional, lo efectivo y dentro de esto, como forma superior la voluntad de cambio.

En este grupo, a nivel comunitario, por la función social que tienen deben jugar una función primordial, esencial, los centros docentes.

Sólo el compromiso de grupo o la tarea propuesta permitirá la elaboración de ese proyecto.

b) Capacitación del grupo.

A los intereses, aspiraciones, intenciones, voluntad de emprender un proyecto educativo transformador debe ir muy unido al conocimiento.

El conocimiento de la metodología aplicada de la Educación Popular su pretendemos una transformación social, nos permitirá una efectividad en los resultados.

En esta tarea de capacitación para que sea eficaz debe utilizarse una metodología participativa, de diálogo, donde se instrumenten actividades en forma de talleres, con la utilización de técnicas grupales, la forma en que se realicen depende de contexto.

La metodología de la educación Popular en los países oprimidos en que ha sido aplicada, dada la situación económica que se representa en esos países, pues su función en la formación del hombre, más crítico, más concientizados se ha convertido en un elemento participante en la desestabilización de los regímenes.

En Cuba, por ser nuestro sistema social una forma de democracia más participativa, su utilización posibilita poder variar prácticas educativas en función de una vida más placentera la creación de nuevas estrategias colectivas no sólo el conocimiento sino para la acción partiendo de la realidad social, la creación de compromisos de acción después del diagnóstico, el dominar una metodología que permita asociar problemas no solo en el marco estrecho, concreto de una realidad, sino verlo como una perspectiva nacional, internacional, trabaja numerosas intenciones a la vez en una misma dimensión viendo su integración como proceso de aprendizaje y nos permite ir de una perspectiva global a una individual, y esta dimensión incidir también en la construcción de grandes procesos; generar una cultura de participación que permita la construcción colectiva de alternativas y entre otras cosas nos permitirá la formación de un sujeto íntegro independiente, creador, preparado para la vida, lo que afinalizará las perspectivas de nuestro estado.

Debe valorarse por el grupo emprendedor que la metodología de la Educación Popular como, proceso sin arabismos, posibilita un pensamiento para la acción, el buscar las soluciones colectivas que permiten avanzar desde lo cotidiano sin saltar etapas y llegar a una realidad más plena; de ahí la importancia que se domine bien la misma.

La buena preparación del grupo y su alto grado de aceptación de la tarea emprendida, posibilitará que se pongan en función las tareas.

2. **Proyección de acciones educativas transformadoras y su ejecución.**

Las tareas a emprender serán:

- a) Conocimiento del área de acción.
- b) Determinación de las posibilidades de acción.
- c) Elaboración del proyecto y su puesta en marcha.
- d) Sistematización, evolución y retroalimentación.

¿Qué debe tenerse en cuenta en cada una de ellas?

a) Conocimiento del área de acción.

Numerosos indicadores posibilitan la caracterización de la comunidad o de otra dimensión donde se emprenderá un proyecto educativo.

La Academia de Ciencias de Cuba ofrece los siguientes indicadores:

- I. Condiciones físico-económicas.
- II. Condiciones socio-políticas.
- III. Condiciones socio-culturales.
- IV. Aspectos espirituales.

b) Determinación de las posibilidades de acción.

En esta tarea es importante delimitar ¿qué dejamos de un proyecto?, ¿qué necesita un cambio?, ¿con quiénes contamos?, ¿qué es lo que tienen que ser totalmente nuevo? Preguntas que no deben dejar de responderse antes de emprender la elaboración del proyecto.

c) Elaboración del proyecto y su puesta en marcha.

La elaboración del proyecto sobre la base de la reflexión colectiva debe tener en cuenta, entre otros aspectos:

- 1) ¿Sobre qué intenciones se ejercerán acciones transformadoras?
- 2) ¿Con qué dimensiones se relacionarán cada una de esas intenciones?
- 3) selección de personas que puedan ejercer en cada una de esas intenciones la labor educativa transformadora.
- 4) No desechar lo que estamos conscientes que da resultados.
- 5) No trazar metas, pautas, acciones a muy largo plazo.

d) Sistematización, evolución y retroalimentación.

Implica la aplicación del principio de sistematización.

La sistematización debe verse como interpretación crítica de los procesos vividos. Los resultados que se obtengan servirán de análisis y reflexión constante, reflexionando si son o no transformadores.

Las tareas en este epígrafe posibilitan una informidad, una coherencia entre el cumplimiento de los principios planteados por la educación popular y la puesta en marcha de un proyecto educativo transformador.

REFERENCIAS

- 1) Colectivo de Autores Memorias del Taller de Educación Popular en Cuba.

- 2) Núñez H. Carlos Ponencia presentada “Educación Popular, movimientos populares y procesos de democratización”. I Simposio, Palma de Mallorca. 2 al 7 Mayo España 1989.
- 3) Colectivo de Autores Comunicación para padres. UI Departamento de Psicología. México, 1989.
- 4) Boshvich, L. I La personalidad y su formación en la edad infantil. E. Pueblo y Educación. Ciudad Habana, 1972.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Zayas, Carlos Fundamento teóricos d de la dirección del proceso docente-educativo en la E. Superior. Edición M. E. S. Ciudad Habana, 1990.
- CEIDEC El maestro popular Manual de capacitación para promotores de Educación. México, 1987.
- Collazo, Basilia Conferencia sobre Orientación. ISP. EJV. C. Hab. 1992.
- Jara H. Oscar Cuadernos Pedal. I Alforja. Quito Ecuador, 1983.
- Núñez H. Carlos Educar para transformar, transformar para educar. E. IMDEC. México, 1989.
- Violich, Francis Desarrollo comunitario y proceso de urbanización. Ginebra, 1989.
- Freire, Paulo Pedagogía de la enseñanza (portugués). E. Paz y Tierra. Río de Janeiro, Brasil, 1992.
- IDEM Importancia de leer y el proceso de liberación. E. Andrómeda. S.A. México, 1986.

IDEM