

Elementos para la construcción de un currículum basado en la participación comunitaria *

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIII, núm. 2, 1983, pp. 51-83

Jorge Pérez Alarcón**
Sergio Martinic***
Regina de Assis****

I. INTRODUCCIÓN

La construcción de modelos educativos que respondan a la situación de marginalización que sufren actualmente nuestras sociedades ha estado caracterizada por las más diversas tendencias, tanto desde el nivel teórico-metodológico como desde el político e ideológico. Sin embargo, la agudización de los problemas económicos de México y de la mayor parte de los países de América Latina ha derivado en la disminución de recursos destinados a la educación, lo que ha obligado a la búsqueda de alternativas que permitan no solo una alta cobertura a bajo costo, sino también a una alta calidad pedagógica fuera de los modelos convencionales de aprovechamiento y organización de los recursos materiales y humanos implicados en la educación. En México el sector preescolar es una de las instancias donde esta necesidad se ha hecho más inminente debido a las crecientes dificultades de brindar atención a la población infantil que lo requiere. Si se toma como base el planteamiento de que el servicio debe abarcar mínimamente a los niños de 4 y 5 años, encontramos que en el curso escolar 81-82 la cobertura fue de aproximadamente un 28.8%, tomando como base

* Agradecemos los valiosos comentarios de Jorge Martínez, Sylvia Schmelkes, Carlos Muñoz, y del equipo del Proyecto Nezahualpilli, especialmente de Ma. Dolores Abiega e Ignacio Pamplona.

** Centro de Estudios Educativos, A.C.

*** Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Chile.

**** Universidad de Campinas, Brasil.

una población de 4'713,724¹ niños en este rango de edad, y una inscripción de 1'360,945² niños en el curso escolar 81-82, lo que supone que en ese ciclo una población de aproximadamente 3'353,779 niños no tuvo acceso a la educación preescolar.

Esta situación ha dejado libre espacio para la investigación e implantación de una variedad de modelos de educación preescolar, que, mediante diversos planteamientos, ha buscado ofrecer alternativas al problema. Estos han sido propuestos desde distintos ámbitos, entre los que puede mencionarse el sector oficial, instituciones de investigación y grupos populares organizados en distintas agrupaciones³ (Esta situación no es privativa de México, sino que se da, desde hace algunos años, en diversos países de América Latina). Y, si bien en la mayoría de ellos se ha hecho énfasis en el papel que juegan los padres de familia y los promotores de las comunidades en la educación de los niños de 4 y 5 años en sectores marginalizados, prevalece aún, en muchos de ellos, por supuesto de que un programa educativo puede aminorar, e incluso equilibrar las deficiencias que existen en los procesos de desarrollo de los niños que en tales condiciones se encuentran, por lo que han centrado su estrategia curricular en la estimulación precoz y en el aprendizaje de habilidades específicas. Esto ha implicado que bajo paradigmas funcionalistas se hayan desarrollado las estrategias de participación educativa, de organización del trabajo escolar, de evaluación del desarrollo del niño, y de fundamentación y validación de los procesos educativos. De hecho, la estrategia curricular ha quedado reducida a una comunidad que aprende a participar en educación, a un niño que requiere ser estimulado permanentemente para compensar sus "deficiencias del desarrollo", y a una concepción de investigación que valida modelos independientemente de que la comunidad los analice o juzgue como positivos.

En abril de 1981, y en un paradigma distinto, el Centro de Estudios Educativos inició la construcción de un modelo de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas. Su desarrollo a ha estado guiado por el supuesto de que, si un modelo curricular pretende recuperar y trabajar con la realidad sociocultural de los niños y sus familias, debe

¹ Datos del Consejo Nacional de Población publicados en el documento "Hipótesis alternativas del aumento de la población de la República Mexicana", año 2000, Méx 1981.

² Datos preliminares de D.G.E.P. curso 82-086, 1982.

³ Pueden consultarse las memorias del Encuentro de Proyectos de Educación preescolar en sectores populares, organizado por el Centro de Estudios Educativos, México, D.F., mayo de 1983.

establecer una práctica educativa fundada en la participación de la comunidad en la generación de los contenidos de trabajo y estrategias curriculares, y enmarcada en un proceso de investigación-acción permanente. A la fecha, este proceso ha derivado en la construcción de un currículum para educación preescolar organizado alrededor de los promotores y familias de las comunidades, y en el que la recuperación y problematización de la realidad sociocultural se ha convertido en un eje capaz de generar situaciones de aprendizaje y desarrollo en los niños, de posibilitar procesos de participación y análisis de la realidad en los adultos implicados alrededor del trabajo escolar, así como de abrir perspectivas de replicabilidad del modelo a gran escala que puedan aminorar los costos de un programa educativo sin el deterioro de su calidad pedagógica.

La discusión que a continuación se presenta pretende analizar algunos elementos que están implícitos en la concepción de cultura y aprendizaje y son orientadores de una práctica educativa. Su intención es doble: por una parte, muestra la fundamentación de un proyecto en particular;⁴ por otra, intenta ofrecer lineamientos que orienten aquellos proyectos que pretendan aprovechar la experiencia educativa y cultural de las comunidades para la construcción de un currículum.

Con objeto de clarificar lo anterior, se ha dividido en cinco rubros:

1. El análisis de la concepción de cultura y sus vinculaciones con un proyecto educativo.
2. La clarificación del problema de la escolarización.
3. Una reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño.
4. Un planteamiento sobre la concepción de investigación que pueden manejar este tipo de modelos.
5. Una reflexión sobre las metas de un proyecto de educación preescolar.

II. LA CONCEPCIÓN DE CULTURA Y SU RELACIÓN CON UN PROYECTO EDUCATIVO

Desde el momento en que asumimos una concepción educativa que valoriza la experiencia del sujeto como contenido básico del proceso educativo, la cultura popular adquiere una importancia concreta y teórica para el desarrollo de una alternativa de escuela.

⁴ Posteriormente será publicado un informe de la investigación y un artículo que sintetice los resultados y estrategias desarrollados (Proyecto Nezahualpilli).

Generalmente, la cultura popular se entiende en contraposición a una cultura no popular. En realidad, se constituye como tal por ser distinta de la cultura oficial, más aún, es la cultura de los sectores subordinados de la sociedad. Esta dimensión relaciona no nos debe hacer olvidar la especificidad que también tiene la cultura popular. Su estudio se ubica tanto a nivel teórico como práctico y concreto. Es un largo proceso en el que investigación bibliográfica y trabajo de campo se convierten en procesos indisolubles, que necesariamente deben estar presentes en el montaje y desarrollo de los proyectos que busquen una educación alternativa.

A. La cultura, aquello que no se aprende en la escuela

Sin lugar a dudas definir a la cultura como “aquello que no se aprende en la escuela” es algo discutible. La misma práctica de escolarización es también un acontecimiento cultural. Sin embargo, lo que queremos destacar es que la cultura no implica escolarización. Es decir, no hay que ser “culto” —en el sentido escolarizado del término— para tener cultura. Aún más, muchas veces lo que transmiten las instituciones escolares no tiene relación con el patrimonio cultural del educando, con las prácticas y formas entender la realidad que tiene sujetos de una comunidad y que practican desde hace muchas generaciones. En este ensayo entenderemos por cultura una realidad restringida del mismo término. Por razones operacionales no nos referimos a la totalidad de las creaciones del hombre: a la sociedad, su funcionamiento, sus instituciones, valores, organización, etcétera, sino únicamente a los lodos concretos y específicos que asume la organización de la experiencia social de los sujetos para resolver sus necesidades. La cultura aludirá, entonces, al conjunto de representaciones, ideas, prácticas comunicativas, disciplinas, hábitos y demás que constituyen el marco de referencia implícito o explícito del sujeto. La cultura es un hecho de significación y otorga sentido a la conducta social de los sujetos. Es la manifestación de una tradición que se internaliza, así como también de una práctica concreta que permanentemente recrea a la misma cultura. Indica el modo de entender el mundo y de explicárselo y ofrece a su vez el código para desempeñarse en él.

B. Aproximaciones para el estudio de la cultura popular

El análisis de la cultura de los sectores populares tiene ya una amplia trayectoria en el campo de la ciencia social. Los estudios realizados

implican concepciones que pueden ser agrupadas en dos formas de entender la naturaleza humana y la relación de ésta con la sociedad y su cultura: la tradición objetivista y la tradición subjetivista. Para la primera, el hombre es un producto social pone de relieve el carácter de sistema de la cultura como totalidad ontológica que se impone al hombre. Para la segunda concepción, el hombre es creador de cultura y sujeto activo en la transformación de la misma. Aquí se da más importancia a los procesos subjetivos de interiorización de la cultura y al sentido que asume su acción en contextos específicos.

Como un intento de síntesis de ambas concepciones presentes en la tradición social se postula la necesidad de comprender dialécticamente la relación de hombre con la sociedad. Junto con el concepto de praxis social, se da énfasis a la apropiación que el sujeto hace de su realidad y a la acción que lleva a cabo para transformarla como parte de proyectos más amplios de actores sociales colectivos.

1. La perspectiva objetivista

La aproximación objetivista, cuyo principal exponente es E. Durkheim, se expresa en la ciencia contemporánea en el paradigma estructural funcionalista. Bajo esta perspectiva, la cultura es concebida como un subsistema del sistema social y se constituye como conjunto de imperativos que responden a necesidades biológicas básicas y a las necesidades de integración y equilibrio de la sociedad. Se da especial importancia a las funciones que tienen las respuestas culturales y el sentido de éstas se busca en ciertas estructuras básicas de orientación valorativa, postulándose así un número limitado de “variables-pautas” a las cuales el individuo recurre para otorgar sentido a su acción social. Ejemplo de este tipo de trabajo son aquellos que caracterizan el pensamiento cultural de las minorías y de sectores populares como una subcultura, y cuyas orientaciones básicas representan una desviación con respecto a la norma social (Valentine, 1972).

Por otra parte, existen estudios que buscan definir estructuras tales como la “imagen del bien limitado”, “el familismo” “la tradicionalidad” como núcleos racionalizadores de conductas sociales (Wagley, 1974; Redfield, 1966). Otro ejemplo de esta orientación lo constituye Oscar Lewis con sus estudios sobre la cultura de la pobreza (Lewis, 1966; 1969). Para este autor, existe una racionalidad que orienta la conducta y da sentido a las instituciones y modalidades de respuesta que los pobres dan a sus necesidades. Esta estructura de la cultura de los grupos populares se traduce en una “disposición razonada” que les permite

contar con una "cultura" adecuada para la pobreza. No toma en cuenta factores estructurales que condicionan su situación y, en definitiva, cae en un psicologismo al tratar los problemas de la cultura. Su concepto de "cultura de la pobreza" deriva en la pobreza de la misma cultura.

Los rasgos de la cultura de la pobreza serían el autoritarismo, la dependencia, el fatalismo, el pensamiento particularista y concreto, la incapacidad para planear el futuro, satisfacción de necesidades primarias inmediatas, etcétera (Aduriz, 1969; Jaramillo; Lewis, 1966; 1969).

Datos proporcionados por los estudios de Davis y Havighurst (1974), Lourie (1967) y Pavenstedt (1967), sugieren la existencia de "desorganización, inconsistencia, bajos niveles de expectativas y un patrón disciplinario que utiliza la fuerza, ya sea verbal o físicamente" (I. Gordon, 1968: 11) en los hogares de las familias de bajo ingreso. Estos patrones se oponen a lo que es denominado "la familia efectiva, o sea la familia que promueve el desarrollo intelectual, social y personal del niño, proporcionando un ambiente en el cual hay mezcla de un clima emocional positivo y cálido combinado con una atmósfera de expectativa en cuanto al dominio intelectual" (I. Gordon, 1968: 23).

El enfoque objetivista institucionalizó la idea de una cultura tradicional que se opone al cambio y ésta fue definida como el principal obstáculo para el desarrollo. Por otra parte, al concebir de modo objetivista la cultura, se postuló que en su interior se reproducirán las ideas de la "pobreza" y éstas no contribuirán a un mejoramiento de la situación. Por ello, se hace necesario implantar programas que impulsen desde el exterior hacia ideas más racionales, menos mágicas y, en definitiva, más modernas.

2. La perspectiva subjetivista

Desde una perspectiva "subjetivista" se postula el carácter histórico de la cultura y el papel activo que el sujeto tiene como creador de ella. Esto implica que la realidad no es ontológica sino que se produce y se transforma como producto de la praxis del sujeto. El hombre la interioriza como tal pero puede asumirse como sujeto transformador de la realidad. En esta perspectiva de análisis ubicamos el desarrollo de la tesis de Feuerbach de Marx y, en particular, el trabajo intelectual de Gramsci. Este autor constituye nuestro punto de partida para la elaboración de una concepción sobre cultura popular (Gramsci, 1975; 1976).

Para Gramsci, el hombre es sujeto de cultura y capaz de asumir el mundo y plantearse la tarea de cambiarlo. Esta es una primera proposición que deja sentada al iniciar sus estudios sobre la problemática

cultural. El carácter activo del hombre en la creación de cultura radica en el hecho de que todos los hombres son filósofos, es decir, existe una filosofía, una manera de pensar el mundo que está presente en la vida cotidiana de los sujetos. Este modo de explicarse la realidad se encuentra en el lenguaje, en el sentido común, en la religión popular, en definitiva en las costumbres y en el sistema de creencias. Para Gramsci, la filosofía no es la de los filósofos, sino la que muestra una concepción del mundo que también implica un actuar. Pero esta concepción del mundo no es solamente individual, sino que existe en la medida en que es compartida y permite entender la realidad en comunicación con los demás. Por esto, para Gramsci, todos los hombres, además de ser filósofos, son “conformistas” en tanto que forman parte de una concepción del mundo que es compartida y aceptada como tal.

Este conformismo no implica la unidimensionalidad de la sociedad, es decir que se reproduzca permanentemente y no se transforme. Por el contrario, para este autor la sociedad civil es un terreno de disputa de sentidos culturales y en ella existirán muchas interpretaciones de la realidad.

La cultura popular será entonces la concepción del mundo que tiene el pueblo, las clases subalternas. Una primera aproximación a esta realidad cultural le lleva a enfatizar el carácter negativo de muchos de sus atributos. Es acrítica, dispersa, incoherente y tradicional. Subraya estos rasgos porque las clases subalternas no tienen hegemonía en la sociedad. Por lo mismo, muchos de los contenidos de la cultura son depositarios de los contenidos que transmiten las clases dominantes convertidas en clase dirigente (hegemónica) a través de su unidad en el Estado.

Por otra parte, la cultura de las clases subalternas tiene un núcleo positivo y Gramsci alude al “núcleo del buen sentido”, al principio de escisión que constituye el punto de partida para la creación de una nueva hegemonía que es cuando estas clases adquieren su plena autonomía histórica.

Gramsci plantea el carácter de “reflejo” de las representaciones culturales de las condiciones materiales del pueblo. Creemos importante situar este concepto en el conjunto del pensamiento del autor y no entender lo reflejo como un mecanismo simple que llevaría a pensar en la cultura como un epifenómeno de la base material.

Por lo contrario, creemos que Gramsci, al fijar el plano de lo estructural de la sociedad, no sólo piensa en la economía, sino que también en ciertas dimensiones de lo superestructural que adquieren tal connotación. De este modo se entiende su afirmación de que es en el

plano de lo superestructural donde los hombres toman conciencia de sus intereses y es aquí donde el proceso de constitución de las clases sociales adquiere su especificidad.

Por otra parte, Gramsci le da el carácter de supervivencia de otros modos de producción o de otras clases a muchos rasgos de la cultura popular. Este juicio requiere de mayor revisión, ya que no podemos pensar en una cultura construida con base en sedimentos. La supervivencia como tal no existe ya que al observarse como rasgo es porque tiene una nueva significación en el grupo social distinta al significado que tuvo donde se originó.

En síntesis, entendemos la cultura popular como la concepción del mundo que tienen las clases subalternas de una sociedad. Esta refleja los contenidos producto de su práctica social y, por otra parte, contenidos que provienen de la cultura oficial y dominante. La cultura popular tiene una cierta lógica estructurada de la realidad y expresa una síntesis particular de la relación entre el hombre y la naturaleza y él mismo con los demás hombres.

C. Importancia de la cultura popular en la creación de una alternativa de escuela

Lo que implica y abarca la cultura popular constituye una realidad difícilmente alcanzable en su totalidad y complejidad por un proyecto. Por ello, hemos considerado importante definir un acercamiento a ciertas dimensiones de la cultura del pueblo que, insertas en una comprensión global de ella, nos puedan mostrar el sentido que toman ciertas prácticas sociales en una comunidad urbana marginalizada. Vemos la importancia del estudio de la cultura popular en relación con tres problemas que, en el contexto de los proyectos de educación alternativa, son importantes. En primer lugar, como realidad que connota con significado la práctica social, los aspectos relativos a la transmisión de la cultura popular y el lugar que en ésta tiene la escuela formal. A un nivel más específico, las prácticas de socialización, las formas de disciplina y de control social, las normas, las expectativas y la concepción del desarrollo del niño que sus padres presentan.

Esto nos ofrecerá un material concreto que debe ser integrado a la dinámica del currículum. Esta problemática se entenderá en la medida en que se conozcan las características que asume la estructura familiar, la inserción de los sujetos en la estructura social y productiva del país y las características fundamentales que presenta la comunidad.

En segundo lugar, pensamos que la cultura popular es una interpretación de la realidad y de los problemas que en ella se viven, a la vez

que implica una proposición de cómo actuar en ella y cómo enfrentar problemas y necesidades específicas. Para esto es muy importante conocer y recuperar las explicaciones que en la vida cotidiana se dan a los problemas concretos que enfrenta el niño al inicio de su desarrollo. Problemas de aprendizaje, conducta social, normas de disciplina, problemas de salud y otros constituyen cuestiones de la vida social diaria que el pueblo se explica de un modo particular y que resuelve con alternativas propias y empíricas. Analizar las percepciones de estos problemas, como también la percepción de la educación y de la escuela constituye un objeto de estudio necesario en este tipo de proyecto. Postulamos que existe una "teoría popular" que debe ser recuperada críticamente.

Por último, la cultura popular implica un procesamiento peculiar de los acontecimientos sociales. A cualquier hecho o iniciativa se le da un significado particular y es recibida de un modo determinado con el fin de que las experiencias nuevas no causen distorsiones con la concepción integral que se tiene de la realidad.

Si desarrollamos la experiencia de una escuela con prácticas educativas distintas a las formalmente institucionalizadas en la comunidad, es necesario conocer cómo esta práctica innovadora adquiere significado y es integrada en la concepción que el pueblo tiene sobre la educación.

Las dimensiones señaladas constituyen los aspectos a estudiar y deben concentrarse en unidades específicas de análisis. Nuestro estudio se limita a lo educativo en el interior del pensamiento popular. Dentro de esta problemática, puede plantearse un primer nivel de especificidad que es el de conocer las formas de transmisión de la cultura popular en un medio específico. Sabemos que la concepción del mundo que el pueblo tiene se encuentra en el lenguaje, en los procedimientos y alternativas de satisfacción de necesidades, en la religiosidad popular, en los hábitos, en las creencias, en definitiva en todas las actividades de la vida social cotidiana de los sujetos.

Existen diversas instancias y procesos de transmisión de este saber popular. En la familia, por ejemplo, encontramos un núcleo de interacción básico donde las nuevas generaciones son introducidas a la vida de acuerdo con la experiencia de sus padres o mayores. Éstos, ya sea explícitamente o con su obrar, transmiten contenidos y ejemplos de conductas, maneras de resolver problemas, orientaciones de valor, disciplinas, moral, etcétera.

El núcleo social inmediato, los vecinos, las relaciones sociales, instituciones existentes y demás están cargadas de símbolos y men-

sajes que son apropiados de manera particular por la subjetividad del individuo. En síntesis, podríamos decir que existe una “escuela” en el medio popular, y esa es la escuela de la práctica y de la vida cotidiana. Las primeras construcciones de pensamiento, de interpretación de la realidad, surgen de esta instancia.

Dentro de este campo puede anotarse, en un segundo nivel de concreción, lo relativo a la educación de los hijos en edad preescolar. Estos momentos primarios de socialización son ricos en contenidos culturales y, en gran medida son definitorios para la configuración de una manera de relacionarse con el mundo y con los demás.

Sin embargo, hay que destacar que toda esta socialización en los contenidos de la cultura popular no implica una interpretación exclusivamente del “buen sentido”. El individuo también interioriza otras prácticas sociales, otros sentidos, que incidirán en la configuración de un marco de orientación más o menos coherente e integrado. En lo particular, el niño asiste a la escuela y aquí entra en otra instancia de producción e interiorización de significados.

III. ESCOLARIZACIÓN Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Una de las críticas a la escuela preescolar y al conjunto del sistema escolar proviene esencialmente de los resultados inadecuados de éstas de acuerdo con los objetivos mismos que se proponen. La calidad del proceso de aprendizaje, el incremento de la deserción escolar y la selectividad del sistema que se expresa en la pirámide escolar cada vez más estrecha en su punta, son algunos de los indicadores y problemas que se plantean al discutir la crisis del sistema escolar.

Por otra parte, se ha demostrado en diversos estudios cómo las alternativas no formales de educación, la participación de los padres y de la comunidad como agente educativo activo y la utilización de nuevos materiales educativos contemplando distintos contenidos, dan cuenta de una posibilidad exitosa de construcción de alternativas educativas. Sin embargo, una tendencia —la educación oficial nacional— y la otra —la de proyectos experimentales alternativos— tienen un referente común que es la escuela. Para la educación formal, la escuela es su referente concreto. ¿Hay que construir una educación sin escuela? ¿Pueden los proyectos alternativos ofrecer una continuidad en la educación de los educandos? Éstas y otras son preguntas que se suelen hacer los equipos preocupados por buscar alternativas educativas.

Para avanzar en las respuestas —porque no hay una— a estas cuestiones, conviene, en primer lugar distinguir educación de esco-

larización, ya que una no está necesariamente implícita en la otra (Huebner, 1975).

El concepto de escolarización abarca la noción de actividades, bienes y servicios proporcionados por un sistema institucional encargado de transmitir y mantener el aprendizaje sobre un ambiente cultural. Además, el concepto de escolarización abarca aspectos tales como disciplinas y motivación de los niños hacia el aprendizaje.

Como corolario de esta propuesta puede decirse que transmitir y mantener el conocimiento sobre un ambiente cultural (a través de la escolarización) significa también estar de acuerdo, hasta un cierto punto, con el orden socioeconómico y político prevaleciente. Esta última afirmación es relevante para la tarea de identificar la significación e importancia de la elaboración curricular para niños y familias de bajo ingreso, así como para sus educadores.

El concepto de educación no puede ser abordado de una sola manera, pero ciertamente hace conscientes las posibilidades de futuro a través del diálogo constante entre educadores y educandos, el cual se reflejará en sus procesos de planeación e implantación de actividades educativas (Freire, 1973). De la misma forma, el concepto de educación está relacionado también con las siguientes cuestiones formuladas por Greene (1973): “¿Si una comunidad es claramente injusta y desigual el educador debería estar primariamente preocupado con el cambio social? ¿Por qué transmitir una herencia concebida para ser estéril y “enferma”? ¿Por qué mantener viva una cultura en decadencia?”.

Los estudios realizados por Cole y Scribner (1974), Cole *et al.* (1971), Gay y Cole (1976), Goodnow y Benton, (1966), Price Williams, Gordon y Ramírez (1969), Sigel y Mermelstein (1965), indican que la escuela descontextualiza la enseñanza en la mayor parte de los casos, trayendo como consecuencia una uniformidad en la manera mediante la cual los niños “explican” lo que hacen o “aprenden”.

La cuestión aquí es examinar cuáles son las diferencias tangibles entre estas “explicaciones” de lo que hacen y aprenden y lo que realmente hacen y aprenden y para qué.

El análisis de cómo las escuelas se ligan con un determinado orden social fue recientemente orientado hacia el estudio de las estructuras de poder dentro y fuera de aquéllas las cual es facilitan o impiden los cambios sociales que ocurren a través de aquellas instituciones. Podemos preguntarnos una vez más, ¿a qué grupos sirve la escuela, y para qué fines?

Tyack (1974) discute sobre lo inapropiado de “un sistema de educación único y mejor” para todos, y también critica la falta de una defi-

nición clara de dirección que justifique la adopción de tal sistema. Las consecuencias de esta falta de dirección son las siguientes: se atribuye culpabilidad a los padres o familias de bajos ingresos, en razón de su rechazo hacia las reglas impuestas por las escuelas (rechazo que se refleja, por ejemplo, en bajo aprovechamiento, repetición de grado y abandono escolar); se produce una burocratización más fuerte del sistema y, como consecuencia aparecen nuevas tendencias que demandan patrones de capacidad y confiabilidad (por ejemplo sistemas de evaluación, promoción o despido de maestros a partir de los resultados obtenidos por sus alumnos); de esta forma, se proclama la reproducción y el mantenimiento de las desigualdades, con lo cual se beneficia sólo una élite social.

Para algunos autores (Bordieu y Passeron, 1977) la escolarización encuentra su referente concreto en la escuela. Se identifica a la escuela como una institución transmisora de la cultura dominante. En definitiva, la escuela tanto en su concepción arquitectónica como pedagógica, reproduce el sistema social dominante y, por ende, los intereses de las clases dominantes.

Esta concepción impide entender la dimensión de conflicto que hay en el interior de la escuela. La escuela no reproduce exclusivamente el orden dominante; también hay en ella una especificidad que da cuenta de la existencia de espacio donde también hay disputa de sentidos culturales, donde también se transmiten valores críticos y alternativos, cuestión que variará de acuerdo con las concepciones ideológicas y teóricas de los agentes educativos.

Hoy en día existe un debate interesante en el campo de la ciencia política que gira en torno al modo de caracterizar los estados nacionales y el carácter que asumen las luchas sociales y dimensiones de conflictos en el interior de la sociedad.

Ejemplos de esta discusión son los aportes de Poulantzas (1980), Laclau (1980), Lechner (1981) entre otros. En esta discusión ya no se entiende a la escuela como un mero "aparato" ideológico de Estado, idea que planteara Althusser; más bien se la ve inserta en una dinámica social más compleja y que refleja las disputas de hegemonía que existen en la sociedad civil. En el campo de la investigación educativa poco se ha avanzado en el conocimiento de problemas específicos sobre la escuela formal y la construcción de una alternativa de educación. Es importante analizar estas cuestiones y probar alternativas con el fin de entender la posibilidad que existe de construir una nueva educación desde la vieja escuela. El concepto de educación no puede ser abordado de una sola manera, pero ciertamente hace conscientes

las posibilidades de futuro a través del diálogo constante entre educadores y educandos, el cual se reflejará en sus procesos de planeación e implantación de actividades educativas (Freire, 1973).

La idea de educación tiene un referente concreto que alude a la experiencia social de los sujetos. El medio educa y la memoria del grupo también. Recoger sentidos culturales y sus contenidos, constituye la base de un proceso educativo permanente que transcurre a lo largo de la vida de los sujetos en el marco de distintos contextos institucionales y sociales.

El problema radica en cómo abrir las puertas de la escuela para que la comunidad la sienta propia y cómo la escuela puede formar parte y recuperar los contenidos del medio en el cual está inserta. Esta búsqueda de una nueva concepción dentro de la escuela, y de nuevos tipos de relaciones de ésta con la comunidad, debe constituir una preocupación de los proyectos que busquen una educación formal alternativa.

IV. REVISIÓN CRÍTICA ACERCA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y DESARROLLO DEL NIÑO

En esta apartado plantearemos algunos ejes temáticos para la revisión señalada. En particular nos hemos centrado en cómo una cierta concepción del niño está en relación con una cierta concepción de la educación.

A. Desarrollo y escolarización

En las sociedades occidentales los niños ingresan a la escuela entre los cinco y siete años de edad. Este hecho sugiere que las personas significantes (incluyendo aquí a los padres, así como a los educadores y administradores escolares), suponen que ciertos cambios relevantes en el desarrollo cognoscitivo de los niños permiten que ellos se beneficien del contexto escolar, porque se considera que tienen madurez social y pueden asumir responsabilidades (Rogoff *et al.*, 1975). De esta forma, “para participar integralmente en la sociedad el individuo debe internalizarlas a través de: a) la comprensión de sus semejantes, y b) la aprehensión del mundo como una realidad significativa y social” (de acuerdo con Weber y Schutz, tal como son citados por Berger y Luckmann, 1966).

Los pasos para internalizar el mundo social —una realidad objetiva— y externalizarse asimismo, pueden ser comparados también con el proceso de adaptación (y sus dos procesos complementarios:

asimilación y acomodación) como son presentados por Piaget. Es decir, el niño: “incorpora o asimila formas de la realidad externa hacia sus propias estructuras psicológicas; y por otra parte, modifica o acomoda sus estructuras psicológicas para atender a las presiones del medio ambiente” (Ginsburg y Oppen, 1969: 18-19).

De esta forma, para adaptarse al contexto social, el niño lo asimila (internalizándolo) a través de sus estructuras ya existentes, y las acomoda (externalizándolas) adaptándose a las presiones del medio ambiente (objetivación).

Sólo después de que la persona adquiere un cierto grado de experiencias a partir de las internacionalizaciones del mundo objetivo, podrá ser considerada como miembro de una sociedad. Esto sucede a través de la socialización, que puede ser definida como “la inducción creciente y consistente de un individuo hacia el mundo objetivo de una sociedad o de una parte de la misma” (Berger y Luckman, 1966: 120).

Es importante considerar estos aspectos porque, de acuerdo con lo que proponen Berger y Luckmann (1966), la internalización sólo se realiza a partir de la identificación con un modelo y a su vez la identificación puede provocar la imitación del mismo.

Este hecho ofrece implicaciones relevantes para el proceso de escolarización y, por ende, de la elaboración curricular, porque a través de la identificación con personas significativas el individuo adquiere una identidad, y “la adecuación de la identidad subjetiva y la apropiación subjetiva del mundo social son aspectos ligeramente distintos del mismo proceso de internalización” (Berger y Luckmann, 1966: 124).

Es preciso efectuar aquí algunas observaciones importantes:

1. El niño no tiene posibilidad de escoger cuáles serán sus personas significativas, puesto que éstas le son impuestas por un proceso natural.
2. Es a través de las personas significativas que el niño creará una conciencia hacia “una abstracción progresiva de los roles y actitudes de personas específicas, para roles y actitudes en general” (Berger y Luckmann, 1966: 122).

Es importante considerar estos puntos para distinguir cuáles serán los cambios que el proceso de escolarización efectuará en la vida del niño, al contrario de considerarlo sólo como una imposición porque “hace demandas complejas sobre el niño en desarrollo, forzándolo a desarrollar nuevas herramientas intelectuales para poder acompañar aquellas demandas” (Bruner *et al.*, 1977: 105).

Es posible preguntar con toda legitimidad: ¿Cuáles son las demandas que los niños tienen que aceptar y por qué? Además, ¿porqué es que las personas significativas, que son responsables de las escuelas y programas escolares piensan que es importante aceptar dichas demandas?

Por otra parte, es posible preguntarse hasta qué punto existen contenidos universales a transmitir, hasta qué punto lo que enseñan nuestras escuelas es lo más adecuado y, por último, hasta qué punto las concepciones psicológicas que subyacen en los planteamientos educativos oficiales contribuyen a un buen desarrollo del niño y de una persona crítica, autónoma, capaz de resolver problemas, o contribuyen a reforzar un sistema de ideas y un tipo de sociedad.

Lo expuesto anteriormente implica analizar el problema del conocimiento del niño y de la escuela como tales y, en particular, el de la escolarización. En primer lugar analizaremos las concepciones existentes sobre el niño como tal, para después presentar aquéllas que están relacionadas más específicamente con el proceso de escolarización.

Al observar los primeros años de vida de los niños en relación con su construcción de la realidad, en determinado orden social y a través del proceso de escolarización, es útil considerar planteamientos que al respecto formulan tanto los teóricos como los investigadores.

Dos fenomenologistas, Merleau-Ponty (1971) y Vandenberg (1971), enfatizan en sus trabajos la importancia de la percepción de la conciencia en los primeros años de vida. Ellos dicen que la percepción del mundo que tiene el niño está apoyada en la conciencia de sus primeras percepciones. Aun antes de conceptualizar el mundo, el niño organiza sus percepciones iniciales que construyen los fundamentos del pensamiento racional.

El estudio ya bastante conocido de Bloom (1964) en el área de la psicología, señala efectos importantes de los primeros ambientes para el niño: “los efectos de los ambientes, especialmente de los ambientes externos, parecen ser mayores en los primeros (y más rápidos) periodos del desarrollo de la inteligencia, y menores en los últimos (y menos rápidos). Aun cuando sea poca la evidencia sobre los efectos del cambio de ambiente sobre cambios en la inteligencia, la evidencia disponible sugiere por lo pronto que cambios fundamentales del medio ambiente en los primeros años de vida pueden producir variaciones mayores en la capacidad de utilización cognoscitiva, lo que generará igualmente cambios marcados en el medio ambiente en períodos más tardíos de desarrollo” (Bloom, 1964: 88-99).

Estudios realizados por Bruner (1969) y Bruner, Lyons y Kaye (1971) indican también que la etapa inicial de la vida es crucial: “la impresio-

nante velocidad con la que el niño más pequeño adquiere habilidades, expectativas y nociones sobre el mundo y sobre las personas, el grado a través del cual determinadas actitudes culturales dan forma al cuidado de los niños en estos años, constituyen aspectos relevantes que confieren un aspecto de legitimidad a los manifiestos oficiales sobre los primeros años" (Bruner, 1973: 8).

Al considerar estas opiniones, es útil ponderar la reseña que hizo Mackay (1974) acerca de estudios sociológicos normativos e interpretativos, en los cuales es posible determinar la manera a través de la cual los adultos "ven" a los niños, y anticipar, así, las consecuencias de esta visión sobre la elaboración de un currículum para niños de familias marginalizadas.

En los estudios sociológicos normativos, los niños son considerados incompletos, inmaduros, irracionales incapaces, asociales y aculturales, dependiendo de que el analista sea maestro, sociólogo, antropólogo o psicólogo. Los adultos, por otra parte, son completos maduros, racionales, capaces, sociales y autónomos, a reserva de que "actúen como niños" (Mackay, 1974: 181).

Textos introductorios, por ejemplo Bloom y Selznick, 1968 Horton y Hunt, 1968) en las ciencias sociales, sugieren que, sin lenguaje y sin cultura, los niños recién nacidos no pueden ser considerados seres humanos porque "el lenguaje crea mentes e individualidades" (Bloom y Selznick, 1968: 96). Una derivación de esta afirmación es la que "niños profundamente retrasados mentales o con graves daños cerebrales jamás logran ser seres humanos" (Mackay, 1974: 181).

Otra consecuencia de este punto de vista, según Mackay, es la de que la conceptualización de los niños "como esencialmente deficientes ante los adultos, conlleva en la práctica una ausencia de investigaciones sobre los niños en cuanto niños, lo cual ha servido para prestar cientificidad a las concepciones basadas en el sentido común de que los niños son incompletos" (*Ibíd.*: 181).

Como alternativa, él propone la utilización de estudios interpretativos de las capacidades de los niños, porque éstos implican una "noción de liberación y, como tal, ofrecen la posibilidad intelectual de liberar a los niños, al igual que se liberan prisioneros políticos" (*Ibíd.*: 181). A propósito, Mackay recomienda los estudios de Holt, Lavob y Neill como ilustraciones de este concepto. Sería también apropiado añadir a esta lista los de Huebner (1977: 92-107), Freire (1973; 1974) y Greene (1973 y 1974).

Huebner señala que "los estudios sobre la interacción entre bebés y sus responsables indica que el bebé nace dentro de una relación social

y participa realmente en la estructuración de patrones interactivos que construyen aquella relación social” (*ib.*: 104).

Mackay sostiene su defensa en favor de los estudios sociológico interpretativos en su propia investigación y en la de otros investigadores (Aries, 1965; Cocoure, 1970; Garfinkel, 1967; Holt, 1969; Roth, 1972; Schutz, 1962) para sugerir que “los niños son intérpretes capaces del mundo social y que ellos poseen una cultura aparte”, la cual podría reorientar la investigación de la interacción adulto/niño hacia estudios sustantivos de asimilación cultural y estudios teóricos de interacciones sociales significativas (Mackay, 1974: 184).

Los datos encontrados en muchos estudios (Freud, 1938; Kendler y Kendler, 1962; Piaget, 1960; Vygotsky, White, 1965, 1966, 1970) “convergen sobre el argumento de que una reorganización de los procesos del pensamiento de los niños ocurre durante el periodo de los cinco a los siete años (período de socialización primaria), y argumentan que cualidades como el pensamiento simbólico, la capacidad de planeación o el razonamiento deductivo son realizados en los niños en esta etapa” (Rogoff *et al.*, 1975: 354). Berger y Luckmann (1960) ven el punto inicial del proceso de socialización en la internalización, que puede ser definida como “la aprehensión inmediata o la interpretación de un evento objetivo como expresión de un significado, o sea, como una manifestación del proceso subjetivo de otra persona, que de este punto en adelante se torna subjetivamente significativa para sí mismo” (*Ibid.*: 119).

Cuando el individuo “llega al mundo”, tiene que convivir con el hecho de que está habitado, y en gran medida hecho, por otras personas. Es aquí donde cobra singular importancia el papel de la escuela, porque en la teoría psicológica, “lo bueno y lo malo”, valores y expectativas sociales, se concentran en la idea misma de la escuela. De ahí la necesaria problematización de esta idea que, en definitiva, ha significado la legitimación de una práctica educativa ontológica; es decir, que es ajena a los sujetos participantes de la experiencia educativa y que se asume como una realidad casi natural.

B Desarrollo y Aprendizaje

Diversas instancias dentro de la psicología han tenido una marcada importancia en la elaboración del currículo preescolar, y en la orientación de programas infantiles. La decisión sobre una u otra corriente como marco referencial nos remite, en psicología, a una clarificación sobre los conceptos de desarrollo y aprendizaje, y al papel que éstos juegan dentro del currículo. En este apartado plantaremos una

discusión alrededor de esta terminología, comentando las principales influencias de las corrientes conductivistas e interaccionista-constructivista en la elaboración y diseño de distintos modelos curriculares.

Las discrepancias entre el aprendizaje y desarrollo van más allá de la definición de cada uno de los términos. De hecho, nos remiten a las explicaciones que sobre el sujeto hacen las distintas escuelas psicológicas.

Si tratamos de hacer una vinculación entre el pensamiento psicológico y el epistemológico, podríamos encontrar tres grandes soluciones al problema de la adquisición del conocimiento, y en términos más particulares, del aprendizaje. Éstas pueden ser:

- Hay una preformación de las estructuras cognoscitivas o perceptuales del sujeto.
- El conocimiento es producto de una serie de creaciones contingentes.
- El conocimiento es un proceso constructivo.

La primera solución nos remite directamente a los orígenes de estructuralismo en psicología (Escuela de Wursburg), que tuvo su mayor auge con los planeamientos de la teoría de la Gestalt (Kohler, Wertheimer, 1922) y en sus derivaciones en la psicología social (Lewin K.). Bajo una idea de totalidad, la psicología de la Gestalt sugiere que el sujeto conoce el mundo en función de una serie de estructuras preestablecidas. Se considera que la actividad perceptiva del sujeto está guiada por leyes que tienden a la idea de estructuras puras (tales como la ley de la buena forma), lo que implica un carácter altamente subjetivista del aprendizaje al supeditarlo a leyes perceptivas previas que regulan su actividad por leyes físicas, en las que el sujeto queda relegado al papel de espectador. A la vez, “lo que es válido en el terreno perceptivo se impone a fortiori en los de la motricidad y la inteligencia, que los gestaltistas querían subordinar a las leyes de composición de las Gestalts, en general, y especialmente perceptiva” (Piaget, 1974: 71).

La segunda solución, inspirada en la tradición del positivismo reduce la adquisición del conocimiento a una serie de contingencias estímulo-respuesta. De hecho, la adquisición de conocimientos queda centrada en la asociación de estos elementos. El grupo de teorías que abarca esta categoría, a pesar de que “difieren entre sí, concuerdan en considerar el aprendizaje como una cuestión de conexiones entre estímulos y respuestas” (Winfred F. Hill, 1973: 56). Este tipo de interpretación implica ya una preferencia por una clase de aprendizaje y por una contextualización filosófica.

El postulado inicial de Watson sobre el condicionamiento como prin-

cipio fundamental del aprendizaje, se convierte en el eje de nuevos planteamientos dentro de las teorías conexionistas que se han orientado tanto a un enfoque contigüista (Watson, Guthrie...), como a uno basado en el refuerzo (Skinner, Thorndike, Miller...); dentro de ellos, se reduce el conocimiento del mundo a la actividad de los estímulos sobre el sujeto, centrado su origen en la actividad sensorial.

La evaluación del aprendizaje equivale a la medición del mismo a través del trabajo con una serie de respuestas observables; por esta razón se justifica que el aprendizaje escolar se organice con el fin de obtener respuestas que previamente se consideran válidas. Estas posturas, marcadamente empiristas, concentran su posición educativa en las teorías de la instrucción, lo que implica que el aprendizaje pueda ser programado mediante una adecuada jerarquización de habilidades.

Bloom (1956) definió cinco clases de habilidades intelectuales que pueden, por lo mismo, ser estimuladas y que son claves en la programación del conocimiento. Tales habilidades van de la comprensión a la evaluación, pasando por la aplicación, el análisis y la síntesis, englobando las de un nivel superior a las de niveles inferiores. Es decir, la adquisición de un conocimiento depende, en gran parte, de la forma en que se haya programado su adquisición.

Esto se puede observar con claridad en la preocupación por estandarizar los programas que cursan los niños, sin importar lo que el niño quiera o piense. Pero, ¿cómo se explica que haya sujetos que no aprenden, a pesar de una buena programación y condiciones ambientales propicias?

Los modelos asociacionistas derivan el problema a la maduración. Se busca disminuciones en las habilidades del sujeto que deben ser estimuladas mediante otra programación (Es pertinente aclarar que el término maduración tiene aquí una connotación biológica, de ahí que en los diagnósticos clásicos sobre problemas de aprendizaje los términos de inmadurez neurológica, lesión cerebral, etcétera, aparezcan frecuentemente). Por lo mismo, la preocupación básica de estos modelos no es el sujeto que conoce, sino la forma en que la información se presenta al sujeto que conoce.

El conocimiento del sujeto se evalúa en función de sus respuestas "correctas", lo que equivale a actos observables que se adecúan a los requisitos de un protocolo. De aquí se desprende que en algún momento la pedagogía haya perdido su objeto de estudio (el sujeto), prefiriendo por ello dedicarse a hacer programas perfectamente estructurados a los que deben ajustarse los sujetos que aprenden (Por lo menos verbalmente, ya que muy probablemente la actividad intelectual del

sujeto sea distinta a las manifestaciones de la misma). De aquí la gran preocupación de los modelos educativos tradicionales sobre lo que el sujeto "no sabe" con el fin de ajustarlo a un modelo rígido de enseñanza-aprendizaje, donde los roles están claramente definidos.

Hay numerosas variaciones del modelo, pero todas se enmarcan en el principio de que el sujeto conoce el objeto partiendo de la actividad sensorial que traduce la información, la acumula y da respuestas que, en mayor o menor grado, se adecúan a esa información. Es difícil integrar en este modelo lineal postulados interdisciplinarios que permitan retomar la práctica educativa como una alternativa comunitaria. A la vez, remite al problema que se genera al considerar el aprendizaje como propio del campo psicológico, o los planteamientos educativos como equivalentes al aprendizaje.

Lo anterior se ha traducido en una metodología en el interior del salón de clase que se ha reflejado en un maestro que enseña y estimula bajo la sombra de un conjunto de objetivos terminales, y un niño cuya experiencia queda reducida a las respuestas que pueda proporcionar. Sin embargo, es bien sabido que la conceptualización del aprendizaje en función de cambios de conducta (observables) es una definición que no es, ni por mucho, absoluta.

Según Piaget, el término aprendizaje puede contemplarse en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. En sentido amplio, el aprendizaje no es sino el desarrollo mismo del sujeto; en sentido restringido abarca los conocimientos que adquiere el sujeto, pero contemplándolos de acuerdo con el periodo de desarrollo del mismo. Esto implica que "a todos los niveles (incluidos la percepción y el aprendizaje), la adquisición de conocimientos supone la ejecución de actividades del sujeto bajo formas que preparan en distintos grados las estructuras lógicas" (Piaget, 1975: 110). Esto implica no sólo una perspectiva genética del conocimiento, sino la exclusión de cualquier principio absoluto, tanto en lo que debe ser aprendido como en lo que puede considerarse como un conocimiento verdadero.

Al aceptar que el aprendizaje se encuentra inserto en un proceso constructivo, queda descartada, por una parte, la definición de desarrollo como un proceso de diferenciación caracterizado por el "afinamiento de las manifestaciones y funciones psíquicas" (Wener, 1959), y por otra la que considera que los cambios en el desarrollo son producto del aprendizaje social, en donde queda implícito que lo que propiamente se da son formas de ajuste del individuo al medio. El individuo se concibe como un sujeto que permanentemente debe tener intercambios con el

medio con la posibilidad de transformarlo, tanto en su conciencia como en su práctica.

De este modo, la experiencia es indisociable de la estructura interna del sujeto, lo que obliga a concebir la práctica pedagógica como una actividad en la que, explícitamente, la realidad sociocultural del niño está presente en el trabajo cotidiano del salón de clase. Es por eso que, desde esta perspectiva, no se trata de discutir en qué medida la realidad cultural del sujeto debe ser incluida en el trabajo de la escuela, ya que se caería en el absurdo de plantear en qué medida el sujeto puede separarse de su propia experiencia sin entrar en contradicción con ella.

Ahora bien, ya que el aprendizaje del sujeto es un proceso que queda inserto dentro de una función adaptativa, y ésta implica un proceso permanente de transformación, no es posible pensar que pueda reducirse a un aspecto estrictamente cognoscitivo. Implica la actividad de un sujeto único, que va desde aspectos inmanentes a las estructuras internas del sujeto hasta aquellos propios de los sistemas en los que se desenvuelve. En la edad preescolar, ninguna de estas estructuras puede ser transformada por una actividad verbal, sino que se modifica por los cambios en la organización de las mismas, lo que equivale a decir que la práctica del sujeto es un elemento esencial para el aprendizaje (no la repetición de una actividad).

Aquí surge la pregunta: ¿de dónde partir para organizar ese aprendizaje? Para clarificar esto debe entenderse que los procesos antes mencionados no funcionan aisladamente, sino que por su misma composición estructural son susceptibles de comprenderse dentro de una estructura más amplia sin que pierdan las características propias de su especificidad.

Este marco puede estar constituido, en cierto modo, por el aspecto sociocultural de la comunidad. La dinámica de la misma, la relación que sus integrantes establecen entre sí, las explicaciones que dan a los fenómenos que en ella suceden, se hallan representados, como se mencionó en el primer apartado, en un conocimiento popular. No hablamos con ésto de un conocimiento menor a otros conocimientos, sino de aquél que les permite un tipo determinado de adaptación a una dinámica social específica. En ocasiones, está estructurado a nivel de mitos compartidos; en otras, a través de explicaciones concretas; en otras más a través de rituales, y en una gran parte por medio de mecanismos de relación humana específica. Esto es, el conocimiento popular no es únicamente cognoscitivo, por redundante que esto parezca; es

también un conocimiento de cómo relacionarse para insertarse en una dinámica peculiar.

Este conocimiento forma una estructura que se dinamiza por el contacto con otras estructuras y que tiene mecanismos específicos de autoregulación. A nivel educativo, esos mecanismos son las formas en que las combinaciones de sus propios conocimientos puedan darse para explicarse nuevos fenómenos sin romper con los esquemas previos. A nivel externo, son las nuevas dinámicas que la escuela como tales capaz de impulsar en la comunidad, por su simple presencia o por nuevos elementos que han de asimilarse paulatinamente.

Es importante tratar de que la comunidad no deseche de ninguna manera sus conocimientos previos. Estos forman parte indisoluble de una estructura ya que son sus mecanismos adaptativos ensayados y probados durante largos periodos de tiempo.

Si hay imposición de conocimientos se provocará un choque cultural que sólo tendrá como consecuencia la valoración de un cierto tipo de contenidos y la devaluación de otros que incluso pueden quedar representados por la misma institución o grupo, creándose así una peligrosa relación entre una escuela que sabe y una comunidad que aprende. En realidad, la escuela debe partir de lo que la comunidad sabe para construir con ella nuevas explicaciones a fenómenos que sean considerados relevantes.

Esto genera varios problemas: uno de ellos es quién puede juzgar qué es relevante; otros son los alcances del término "construir". El primer punto podría resolverse de modo un tanto simple considerando que el juicio debe ser emitido por la escuela y la comunidad, pero se corre el peligro de encasillarse en juicios de lo que teóricamente se cree relevante, o de idealizar todas las situaciones de la comunidad como positivas. Ambas posiciones son extremas e improductivas. El problema del "justo medio" no es aquí una cuestión de grado exclusivamente, por lo que cobra fuerza la hipótesis de que el maestro no puede juzgar a una comunidad si no tiene una cierta inserción en ella a otros niveles, básicamente a nivel de pautas de relación. Respetar modalidades de relaciones creencias y mitos, es quizás el único punto posible para entrar a decidir con una comunidad lo que conviene que la escuela haga. Es aquí que se justifica en gran parte la participación activa de miembros de la comunidad en un proyecto educativo. Sin embargo, esto nos obliga a clarificar el segundo punto. "Construir" un conocimiento en la comunidad es antes que nada, aceptar que hay algo construido que es posible dirigir sólo en cierto grado. No podrán crearse situaciones totalmente nuevas y, se quiera o no, la escuela está supeditada a la

comunidad. De aquí que las metas de un proyecto educativo deban ser un espacio para dialogar sobre el desarrollo del niño. No se imponen metas, ya que en la comunidad el desarrollo del niño tiene un fin implícito y una caracterización propia. Esto desecha infaliblemente una serie de posturas en las que generalmente puede quedar organizada la enseñanza, y que son:

Un docente que planea los aprendizajes de la comunidad.

Un docente que juzga los aprendizajes de la comunidad.

Un aprendizaje que se juzga por el apego a los planes de la escuela.

Una división tajante entre el aprendizaje científico y el de sentido común.

En este sentido, cabe precisar que un sistema no se modifica en cuanto no se forma parte de él, y que la única forma de pertenecer al mismo es a través de pautas transaccionales semejantes, o que puedan extenderse para asimilar nuevas situaciones.

V. UNA REVISIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN

Uno de los aspectos que consideramos importante tiene relación con el problema de cómo entender la investigación en este tipo de experiencias.

En la investigación social y educativa de América Latina ha sido importante el predominio del paradigma estructural-funcionalista, que entre otros aspectos, ha logrado institucionalizar una práctica científica empiricista que reduce lo social a una realidad ontológica e independiente del sujeto.

Esta perspectiva sobrevalora la “objetividad”, entendiendo por ella la distancia que el sujeto investigador tiene con respecto al objeto investigado. De este modo, la distancia sujeto-objeto constituye el supuesto epistemológico esencial de tal perspectiva.

Frecuentemente, los estudios inspirados por este enfoque consideran los datos como “datos” en la realidad; por tanto, la investigación se limita a “recoger” la información que está en la realidad y lo científico se reduce a los métodos y técnicas de “recolección” y de “control” de tal proceso. Se suelen hacer cortes en la realidad con el fin de hacerla “operacionalmente medible”, y tales cortes destruyen, por lo general, la complejidad de los procesos

sociales que se pretenden estudiar.⁵

La crítica a este enfoque ha sido hecha desde múltiples perspectivas. En particular, conviene precisar aquélla que destaca la necesaria subjetividad de los procesos sociales.

Desde esta perspectiva alternativa se supone que la conducta social de los sujetos tiene un sentido subjetivo de orientación. La realidad, por tanto, es lo que "está ahí" (lo que tiene existencia objetiva, y también el sentido que hace que tales instituciones o procesos se hagan subjetivamente reales (esta es la perspectiva desarrollada fundamentalmente por Berger y Luckmann y otros fenomenólogos). Desde este punto de vista, los datos de la realidad son entendidos como "datos" y con existencia independiente de los sujetos. Por el contrario, los datos son "construidos" como también lo es el objeto de estudio.

Se intenta así situar la distancia sujeto-objeto en una problemática mayor que tiene relación con el tipo de práctica investigativa que se postula.

Se plantea que sujeto y objeto constituyen una unidad dialéctica de conocimiento y se implican mutuamente. Ambos se encuentran en una relación social en la cual circulan e intercambian ciertas representaciones de la realidad. Desde esta perspectiva, se cuestiona el quehacer investigativo y, en particular, el papel de poseedor del conocimiento que usume el científico social.

Al postular un nuevo tipo de relación sujeto-objeto, se propone una ruptura epistemológica de importancia en la concepción del conocimiento y, a la vez, se señalan nuevas estrategias en la investigación participativa. No entendemos esta alternativa como una negación de las metodologías institucionalizadas por el estructural funcionalismo, sino más bien, como una recuperación crítica de éstas y la reubicación de las técnicas en un campo teórico de mayor complejidad. La técnica no se entiende como un procedimiento "neutral", sino como un instrumento de conocimiento y, por tanto, necesariamente definida por la concepción teórica del investigador y por el objeto que se ha construido para el estudio.

Desde esta perspectiva, es necesario explicar que la naturaleza de la problemática de los estudios alternativos en educación impone la necesidad de buscar alternativas de conocimiento del proceso de transformación que se hace de ciertas representaciones e ideas sobre

⁵ Para mayor profundización de los aspectos relativos al cuestionamiento del paradigma estructural-funcionalista, recomendamos la lectura de Simposium mundial de Cartagena Crítica y política en ciencias sociales. Bogotá E. Punta de lanza, 1978. Tomo I, y Bordieu. *El oficio del Sociólogo*, México, Ed. Siglo XXI, 1980.

la educación en un sector de población determinado. El currículo debe constituir una proposición educativa que altere las concepciones vigentes sobre la escuela y la educación de los niños, tanto en los padres como en los maestros. Para esto, se hace necesario conocer las representaciones culturales vigentes sobre la educación y, particularmente, los factores que parecen incidir en tal representación, analizando el problema cultural en el contexto de la situación estructural de las familias con las que se trabaja (y no únicamente de los niños). A la vez, debe asumirse el hecho de que la participación de los padres en la investigación implica la participación de sujetos que tienen explicaciones e interpretaciones de los fenómenos que ocurren en la realidad de la cual forman parte. Es decir, tienen una significación de su experiencia peculiar y social en la comunidad.

No es suficiente, por tanto, conocer la opinión de los padres sobre ciertos problemas, sino que se hace indispensable insertar dicha opinión o juicio en el campo de los sentidos y significados que los sujetos dan a su realidad concreta, que es difícil de conocer.

Participar en tales estructuras significativas constituye un desafío a la investigación. El investigador y los agentes educativos externos son percibidos como personas ajenas a la realidad, y ésta nos demuestra que es difícil que un investigador, a pesar de la gran empatía y conocimiento que tenga de un medio social concreto, llegue a conocer todas las significaciones que circulan y se construyen y, aún más, que pase a ser identificado como “uno más” de la comunidad.

Asumiendo este hecho, debe entenderse nuestro acercamiento a la realidad popular y a los contenidos culturales que nos interesa conocer y seguir como una aproximación interpretativa. Es decir, es la interpretación que hace un sujeto externo sobre la existencia y percepción de una serie de hechos sociales significativos de la experiencia. Como es una interpretación, se hace necesario corroborar las hipótesis con la realidad. Esto es, ver hasta qué punto nuestra interpretación constituye una adecuada aproximación al movimiento de lo real. Para este acercamiento hay dos elementos que nos parecen claves: la praxis y el diálogo. Lo que se propone es que la práctica y la reflexión sobre ella constituyan una fuente de conocimiento y de comprobación de la interpretación de la realidad que hace un investigador. A hacer énfasis en este criterio, se destaca a la vez la importancia del diálogo, que se entiende como la búsqueda de una comunicación entre lo que se investiga y el investigador. Se trata de dialogar sobre las distintas interpretaciones de la realidad con el fin de llegar a una que se acerque más a la naturaleza de los procesos estudiados.

Esta perspectiva de análisis nos da la posibilidad de actuar en diversos sentidos con la realidad. La investigación no necesariamente queda reducida a la aplicación de cuestionarios o a la realización de entrevistas, sino también al conjunto del proceso.

Los promotores de la comunidad, al preguntarse sobre el éxito de su trabajo, están investigando y haciendo preguntas a la realidad; al cuestionar los contenidos de un proyecto, están planteando opiniones y representaciones sostenidas por su propia experiencia social; los niños, al representar a su familia, están conceptualizando y explicando una percepción de su realidad. La valoración del pensamiento popular en todas las dimensiones del proyecto constituye uno de los supuestos antropológicos esenciales de esta experiencia. Por lo mismo, es necesario observar todo el proceso como una estrategia de investigación y, a la vez, diseñar acciones específicas con el fin de profundizar nuestro conocimiento de la realidad.

Los productos de la investigación no son diagnósticos terminados, sino únicamente herramientas que nos permiten acceso a nuevos niveles de interpretación y también dirigir los esfuerzos hacia nuevas acciones.

VI. LAS METAS DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los planteamientos anteriores cobran sentido en la medida en que pueden concretarse en una práctica educativa, o, a un nivel más formal, en un modelo curricular.⁶ Esto puede darse fundamentalmente en dos niveles: las metas que en un proyecto educativo son viables de traducirse a una práctica educativa formal, y los métodos y técnicas específicas para su implantación y desarrollo. Debido a que este último aspecto será motivo de una publicación posterior, nos limitaremos a comentar el primero.

Las naturalezas de las afirmaciones realizadas descarta la posibilidad de que un proyecto educativo se dirija exclusivamente hacia la adquisición de una serie de objetivos con carácter terminal, ya sea a un nivel de conocimientos, habilidades o actitudes específicas. Implican, principalmente, la necesidad de desarrollar modelos curriculares cuyo eje vector sea la adquisición de comportamientos más generales⁷ que posibiliten la participación educativa de los miembros de una comuni-

⁶ Entendemos por currículum la totalidad de las experiencias de aprendizaje (en el sentido amplio) que pueda ser incorporada al trabajo educativo, y que incluyen tanto a la escuela como a la comunidad.

dad, que permita a éstos conducir su proceso educativo y que, finalmente, oriente el tipo de metodologías de trabajo requeridas. De este modo, un currículum que en educación preescolar busque aprovechar la experiencia de una comunidad debe tener como meta fundamental que, tanto los niños como los demás participantes en el proceso educativo, sean capaces de tener sobre sí mismos y sobre sus interacciones con el medio externo un dominio cada vez mayor. Lo anterior equivale a un proceso de desarrollo de la autonomía en el cual las características socioeconómicas y culturales de una comunidad se convierten en el objeto de estudio y transformación de los participantes en la labor educativa, a la vez que proporcionan el marco referencial para el desarrollo de un aprendizaje en el que se revalúan sus características culturales y los procesos de identidad de los sujetos participantes.

Es importante anotar que las metas del currículum no deben limitarse al trabajo con los niños, sino que su función es generar estrategias para el desarrollo y la reflexión en los participantes en el proyecto, llámense niños o educadores. Esto deberá concretarse en un sistema de trabajo en el que los contenidos escolares sean motivo de reflexión y análisis a distintos niveles y por parte de los distintos grupos participantes.

Un comportamiento autónomo, definido en los términos anteriores, no es nunca una situación que se reduzca a una conducta o una actitud específica sujeta a rigurosas mediciones. Es más bien una integración de la estructura afectiva y cognoscitiva del sujeto dentro de un marco social determinado, y que apunta hacia una direccionalidad en sus procesos de desarrollo. Por lo mismo, implica un conjunto de conductas difíciles de separar entre sí, tales como la independencia, la capacidad del sujeto para solucionar problemas, la responsabilidad, el autoconcepto positivo, la criticidad, etc. Cuando hablamos de conductas no nos referimos simplemente a una respuesta ante estímulos específicos, sino a una organización tanto de la estructura intrapsíquica del sujeto como a su inserción en un sistema social (a través de su pertenencia a distintos subsistemas, llámense familia, escuela, etcétera).

Las metas educativas no deben ser confundidas con objetivos a alcanzar mediante una estricta planeación de una secuencia de objetivos. De hecho, esto implicaría una profunda contradicción epistemológica con la concepción de aprendizaje anteriormente planteada. Las metas educativas se obtendrán desarrollando ambientes de trabajo a través

⁷ El término comportamiento no se limita aquí al concepto de una conducta y/o actividad. Se define, en sentido amplio, como lo que abarca la integración de los sujetos a un conjunto de relaciones y la asimilación de las mismas; es, en su conjunto, un tipo de adaptación a un contexto determinado.

de las acciones de los sujetos participantes y de la metodología de investigación y aprendizaje planteada. Cuando se especifica que las pretensiones de un modelo pueden centrarse en sus metas educativas, no estamos creando un concepto que pueda hacerse equitativo a un objetivo terminal constituido fuera de una comunidad. Entendemos por meta educativa un fin hacia el cual la comunidad, a través de sus distintos componente, dirige, implícitamente, la evolución del sujeto. Esto abarca tanto aquellos mecanismos interaccionales de los que la misma comunidad no es conciente, y que se encuentran en buena parte ocultos por la actuación cotidiana, como aquellos mecanismos institucionales formales, o las necesidades vitales de los individuos de la comunidad, que marcan una dirección en el desarrollo mismo de los sujetos.⁸

En realidad, cada individuo integra, en el transcurso de su desarrollo, un conjunto de elementos socioculturales que caracterizan sus potencialidades y posibilidades de vida. El concepto de metas educativas adquiere importancia cuando un currículum plantea como uno de sus aspectos fundamentales el hecho de que la comunidad, a través de sus distintos agentes educativos, establezca y caracterice sus fines educativos. Esto implica varias dicotomías que pueden centrarse, por una parte, en la coherencia entre lo que la comunidad plantea y lo que los investigadores creen que el individuo necesita, y por otra parte en la razón de ser del currículum si se parte del principio de que las metas educativas se encuentran ya implícitas en una comunidad. Las respuestas a esto deben darse dejando claro que la coherencia entre expectativas y necesidades requiere analizarse en función de las contradicciones que vive la misma comunidad (institucionalización contra concientización, como ejemplo), y que la razón de ser del currículum, y específicamente de las metas del mismo, giran en buena medida alrededor de la capacidad reflexiva que existe en los distintos grupos humanos.

La noción de metas educativas toca uno de los puntos medulares de un proyecto educativo. Permite pensar en un currículum de y para los miembros de una comunidad, a la vez que rechaza la idea de un currículum con iguales contenidos para distintas comunidades. Y si bien se acepta la universalidad de los procesos de desarrollo del sujeto, se descarta la posibilidad de una universalidad en las significaciones que los mismos dan al mundo, ya que estas son producto de la interacción individuo-ambiente, por lo que sólo pueden ser comprendidas como

⁸ Entendiendo el término como sinónimo de orientación del proceso y no de directividad.

tales cuando el individuo participa de ese ambiente. Por lo mismo, una implantación curricular no puede ser dirigida, cuando menos en su totalidad, por grupos externos al destinatario del currículo, sin que impongan patrones de pensamiento y acción externos a los del grupo para el cual funciona.

A manera de conclusión puede plantearse que, si un currículo busca aprovechar la experiencia educativa y cultural de una comunidad, necesita garantizar dos aspectos fundamentales: por una parte, no boquear el desarrollo del sujeto, concebido como las formas de evolución del individuo a través de su interacción con el medio; por otra, no contrariar o desechar las significaciones y aspectos valorativos que se integran dentro de una cultura en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- ADURIZ, J.**
1969 *Así viven y así nacen*. Lima, Cuadernos DESCO. Serie A No. 3.
- APOSTEL, L.**
1975 "Interdisciplinariedad", en *Problemas de la enseñanza e investigaciones en las Universidades*. México, ANUIES.
- ARIES, P.**
1973 *Centuries of Childhood*. Middlessex, England Penguin.
- ASSIS, R. A.**
1978 *Os passos preliminares: un estudio das expectativas de pais e professores num programa de educacao infantil no Brasil*. Tese de doutorado-Teachers College, Universidad de Columbia New York.
- BERGER, P. L. T. E.**
1966 Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge*, Garden City, N.Y. Doubleday; (Versión en español: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu 1978).
- BLOOM, B.**
1964 *Stability and Change in Human Characteristics*. New York, Wiley.
- BORSSOTTI, C.**
"La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias", en *Demografía y Economía*. México, El Colegio de México, Vol. XV, No. 2 (46), pp. 164-189.

- BORDIEU, P.** y J. C. E. Passeron
1977 *Reproduction: In Education, Society and Culture* Beverly Hills, Cal. Sage.
- BORDIEU, P.** "M. E. Saint-Martin
1974 "The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. In H. Eggleston (comp.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. New York, Harper and Row.
- BRUNER** J.S. Kayne, K. Lyone, K.
1971 "Studies in the Growth of Manual Intelligence in Infancy". *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- BRUNER, J.S.** Greenfield, P. Olver, R.
1966 *Studies in Cognitive Growth* New York Willey.
- CEE**
1983 *Memorias del Encuentro de Proyectos de Educación Preescolar en Zonas Populares*, México.
- CIRESE, M. A.**
1980 "Ensayos sobre las culturas subalternas". México, *Cuadernos de la casa Chata*, No. 24, (INAH).
- COLE, M., J. Gay, A Glick, W. Sharp**
1971 *The Cultural Context of Learning and Thinking*. New York, Basic Books.
- COLE, M., S. Scribner**
1974 *Culture and thought*. New York, Wiley.
- CONAPO**
1980 (hipótesis) *Alternativas del Crecimiento de la Población Mexicana al año 2000*, México.
- DAVIS, A. R. Havighurst**
1947 *Father of the man*. Boston Houghton Mifflin.
- DEWEY, J.**
1959 "School and Society", en M. Dworkin (comp.), *Dewey on education: Selections*, New York. Teachers College Press.
- DUCKWORTH, E.**
1974 "Either we're too early and they can't learn it or we're too late and they know it already: The dilemma", or "Applying Piaget", in *Harvard Educational Review*, Vol. 49, pp. 297-312.
- FREIRE, P.**
1970 *Cultural Action for Freedom, Harvard Educational Review and the Center for the Study of Development of Social Change*, Monograph Series 1.
- _____.
1970 *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Seabury.
- _____.
1972 *Education: Domestication or liberation*, *Prospects*, UNESCO 2 (2).
- _____.
1974 *Educacao como prática de liberdade*. Río de Janeiro Editora Paz e Terra.
- FREUD, S.**
1938 *Three Contributions to the Theory of Sex*. New York, Modern Library.
- GARFINKEL, H.**
1967 *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J. PrenticeHall.
- GARCÍA, B. Et al.**
1982 *Hogares, trabajadores en la ciudad de México*. México, El Colegio de México, UNAM.
- GINSBURG, H., S. Opper.**
1966 *Piaget's Theory of Intellectual Development: An Introduction*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- GOODNOW, J. J. G. Bethon.**
1966 "Piaget's Tasks: The Effects of Schooling and Intelligence". *Child Development*, 37, pp. 573-582.
- GORDON, E. J.**
January
1974 "An Afluent Society's Excuses for Inequality, *American Journal of Orthopsychiatry*, 44, pp. 4-25.
- GORDON, I. J.**
1957 *A Parent Education Approach to Provision of Early Stimulation for the Culturally Disadvantaged*. Final Report, Fund for the Advancement of Education. Gainesville Institute for the Deve-

- lopment of Human Resources, University of Florida.
- 1968 *Parent Involvement in Compensatory Education*, Urbana, University of Illinois Press.
- GRAMSCI, A.**
1976 *Literatura y Vida Nacional*, Vol. No. 24, 1972. México, Juan Pablos Editor.
- GREENE, M.**
1973 *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, Cal., Wadsworth.
- 1974 "Curriculum and Cultural Transformation: A Lieberman (comp.) *Humanism/Competence: A Report of Curriculum Conference Sponsored by the Department of Curriculum and Teaching*. Teacher College, Columbia University, New York.
- HILL, Winfred.**
1974 *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- HOLT, J. C.**
1964 *How Children Fail*. New York, Dell.
- 1969 *The Underachieving School*, Middlesex, England, Penguin.
- HORTON, P. B. C. L. E. Hunt.**
1968 *Sociology* (2nd ed.) New York, McGraw-Hill.
- HUEBNER, D. E.**
1975 "Class notes on the Basic Course in Theory of Curriculum Design", Teachers College, Columbia University, New York.
- 1977 "Toward a Political Economy of Curriculum and Human Development", en A. Molnar, J.A. Zahorik (comps.) *Curriculum Theory*, Washington D.C. Association for Supervision and Curriculum Development.
- JARAMILLO, A.**
"Estructura familiar", Santiago, *Cuadernos del ILPES*, Serie II, Anticipos de investigación, No. 16.
- KENDLER, T.S. H. H. Kendler.**
1967 "Experimental Analysis of Inferential Behavior in Children, en L.P. Lipsitt, C.C. Spiker (comps.). *Advances in Child Development and Behavior*, (Vol. 3). New York. Academic Press.
- KLAUSMAIER**
1980 *Psicología Educativa*, HARLA, México.
- KUHN, D.**
1979 "The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education, en *Harvard Educational Review*, Vol. 49, pp. 340-360.
- LAVOB, W.**
1973 "The Logic of Nonstandard English, en N. Keddie (comp.), *The Myth of Cultural Deprivation*, Middlesex, England: Peniguin.
- LACLAU, E.**
1978 *Política e ideología en la teoría marxista*, Madrid, Siglo XXI.
- LECHENR, N.**
1981 *Estado y política en América Latina*, México, Siglo XXI.
- LEVIN, T.**
1967 *Preschool Education and the Communities of the Poor*. En J. Hellmuth (comp.). *Disadvantaged Child* (Vol. 1), Seattle: Special Child Publications of the Seattle Sequin School, Inc.
- LEWIS, O.**
1966 "The Culture of Poverty". *Scientific American*, Vol. 215, Octubre.
- 1969 *Antropología de la pobreza*. México, FCE.
- LOMBARDI Satriani, L., M.**
1974 *Antropología Cultural: Análisis de la cultura subalterna*, Buenos Aires, Ed. Galeana.
- LOURIE, R. A. Marrans**
1967 "Hypotheses Regarding the Effects of Childrearing Patterns on the Disadvantaged Child, en J. Hellmunt (comp.), *Disadvantaged Child* (Vol. 1), Seattle. Special Child Publications of the Seattle Sequin School, Inc.
- MACKAY, R.W.**
1974 "Conceptions of Children and

- Models of Socialization, en R. Turner (comp.). *Ethnomethodology*. Middlesex, England, Penguin.
- MARTINIC, S. H. Sainz.**
1982 *Investigación participativa y cultura popular*, 2o. Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa, Morelia, Michoacán, México.
- MEHAR, H.**
197 "Understanding in Educational Settings" Unpublished doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara.
- MERLEAU-PONTY, M.**
1971 "The child's Relations with Others, en J.P. Strain, *Modern Philosophies of education*, New York Random House.
- NEILL, A. S. Summerhill.**
1960 Middlesex, England: Penguin.
-
- 1980 *El estructuralismo*, Oikos-tau, Barcelona.
-
- 1970 *La epistemología genética*, Rondo, Barcelona.
-
- 1975 *Problemas de psicología genética*, Ariel, Barcelona.
-
- 1975 *Psicología y Epistemología*, Ariel, Barcelona.
- PIAGET, J. P. Lasarzfeld**
1975 *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza Editorial, Madrid.
- PIAGET, J.**
1960 *The Psychology of Intelligence*. Totowa, N. J. Little-field, Adams.
-
- 1962 *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, Norton.
- POULANTZAS, N.**
1980 *Estado, poder y socialismo*, México, Siglo XXI.
- PRICE-WILLIAMS, W. Gordon, M. Ramírez.**
1969 "Skill and Making Children", *Development Psychology*, 1:769.
- REESE, H. W. Overton**
1970 "Models of Development and Theories of Development, en Goulet, Baltes, *Life Span Development Psychology*, Research, and Theory, Academic Press.
- ROGOFF, B. M.J. Sellers, S. Porrotta, N. Fox S. H. White**
1975 "Age of Assignment of Roles and Responsibilities to Children: A Cross Cultural Survey, *Human Development*, 18, pp. 353-369.
- ROTH, D.**
1972 "Children's Linguistic Performance as a Factor in School Achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Santa Barbara.
- SEP**
1982 *Serie histórica de fin de cursos: 1976-1982*, Secretaría de Información Preliminar, Subdirección de Estadísticas, DGEP, Secretaría de Educación Pública, México.
- SCHUTZ, A.**
1962 "The Problem of Social Reality, *Collected Papers* (Vol. 1). The Hague, Martinies Nijhoff.
- TAKANISHI, R.**
1978 *Evaluations of Early Childhood Programs: Toward a Development Perspective*, Annual meeting of the American Association, Toronto, Canada.
- TYACK, D. B.**
1974 *The One Best System: A History of American Urban Education*, Cambridge, Mass. Harvard University press.
- VALENTINE, C.A.**
1972 *Culture and Poverty*. Chicago, University of Chicago Press.
- VANDERBERG, D.**
1971 *Being and Education: An Essay*

- on Existencial Phenomenology*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- VYGOTSKY, S. L.**
1979 "Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar", en Luria, A. R., A. N. leantiu, *Psicología y pedagogía*, AKAL, Madrid, España.
-
- 1962 *Thought and Language*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- WAGLEY, CH.**
1974 *Estudios sobre el campesinado latinoamericano*. Buenos Aires, Ediciones periferia.
- WEIKART, D. P. L.** Rogers, C. Adcock, D. McClelland.
1974 *The Cognitively Oriented Curriculum*. Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children.
- WHITE, S. H.**
1965 "Evidence for a Hierarchical Arrangement of Learnig Process, en L.P., Lipsitt and C. C. Spiker (comps). *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 2), New York. Academic Press.
- WILLIAMS, L. R.**
1975 *Mending the Hoop. A study of Roles, Desired Responsibilities and Goals for Parents of children in tribally Sponsored Head Start Programs*. Unpublished doctoral disertation, Teachers College, Columbia University, New York.

