

Tiempo y espacio en una institución educativa

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 2, pp. 133-144

José Carlos Aguado Vázquez
María Ana Portal Ariosa
Héctor Aguiluz Iburguen

La antropología mexicana fue, desde su nacimiento, una ciencia aplicada. Es decir que mediante la acción directa buscó obtener cambios concretos en la vida rural, particularmente en los sectores indígenas, con el propósito de alcanzar una mejor integración de estos sectores al todo nacional. Esto implicó que la antropología en México se desarrollara durante varias décadas a la luz de las políticas gubernamentales y como una herramienta de gobierno con un objetivo central: la integración de los pueblos indígenas y campesinos al desarrollo moderno, privilegiando para ello las áreas de educación y salud. Pero esta integración no benefició al conjunto de estos grupos, y después de 60 años de una política integracionista, los resultados obtenidos, lejos de alcanzar las bonanzas del desarrollo prometido, habían profundizado sus condiciones de pobreza y marginación ancestrales.

La crítica que se desató en la década de los sesenta hacia esta práctica llamada "indigenismo oficial", llevó a muchos antropólogos a confundir el concepto de "aplicación" con el de "integración". Durante los años setenta y ochenta, la antropología tendió a alejarse de todos aquellos programas pragmáticos (sobre todo de los surgidos en dependencias oficiales), para retirarse hacia el ámbito académico de investigación y docencia universitaria. En este contexto resultaba raro encontrar antropólogos que laboraran en organismos estatales, sobre todo en niveles de elaboración de proyectos y propuestas concretas. Sin embargo, en este proceso en el que la crítica pudo mostrar las importantes deficiencias y límites de la práctica indigenista oficial, la antropología, al no proponer alternativas viables de participación, redujo sus posibilidades de incidir de manera directa en los problemas nacionales de su incumbencia.

El trabajo que aquí presentamos representa un esfuerzo por retomar la aplicabilidad de la antropología, reivindicando también su carácter independiente de la práctica oficial.

El propósito es presentar una experiencia metodológica de la antropología aplicada a la educación. Se trata del desarrollo e instrumentación de una metodología de trabajo que permite establecer caracterizaciones situacionales de la institución escolar, al mismo tiempo que va introduciendo medidas tendientes a la modificación de los problemas detectados. Es decir, pretende establecer un puente permanente entre investigación y aplicación, y entre el objeto y el sujeto de estudio, interrelacionándolos de manera tal que el conocimiento obtenido de la investigación y la aplicación de ese conocimiento no se encuentren divorciados.

I. ANTECEDENTES

La experiencia se desarrolla en una escuela privada, ubicada al sur de la ciudad de México, llamada Centro de Integración Educativa (CIE), fundada en 1974 por iniciativa de un grupo de padres de familia que se plantearon la necesidad de conformar un escuela que representara una alternativa educativa, tanto frente a las escuelas "tradicionales" como frente a las escuelas llamadas activas. El CIE surge como parte de un movimiento que podemos ubicar dentro del humanismo y se alimenta de los postulados de la llamada "Escuela nueva" y de los planteamientos de la "Escuela antiautoritaria" que emergen con fuerza al iniciar este siglo. En particular, los principios del CIE se fundamentan en los postulados de la educación personalizada, incorporando elementos de la escuela Montessori en el nivel de preescolar y de primaria, así como elementos de otras corrientes didácticas y pedagógicas como la de Freinet y la de Carl Rogers; todo esto bajo el propósito de desarrollar una educación integral que busque promover el desarrollo de personas conscientes, libres, responsables, creativas y solidarias.

La escuela cuenta actualmente con los niveles de preescolar, primaria, secundaria y CCH,¹ y atiende aproximadamente a 480 alumnos en total. Esta escuela inicia con el nivel de secundaria y luego se amplía a CCH y por último a primaria.

Nuestro primer contacto con el CIE fue como padres de familia de niños en preescolar y primaria. Pero, posteriormente y animados por la dinámica participativa que busca promover la escuela, nos acercamos como profesores y asesores del plantel.

¹ Nivel equivalente al de preparatoria denominado Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cabe señalar que para "echar a andar" el proyecto se requirió, por un lado, la voluntad de los directivos y los maestros de conocer y resolver sus problemas de manera integral y de fondo; y, por otro, la formación de un equipo interdisciplinario (constituido por cuatro personas: dos antropólogos, una pedagoga y un psicoterapeuta de grupo) dedicado a las actividades de docencia (como una parte del mismo proyecto) y al análisis del material obtenido, a la elaboración de hipótesis de trabajo y a las propuestas de correctivos.

A continuación describiremos, en tres niveles, la experiencia de aquí surgida:

- Los elementos conceptuales que orientaron el trabajo.
- La metodología de trabajo utilizada.
- La experiencia concreta al interior de la escuela y los resultados que hasta ahora se han obtenido.

II. LOS ELEMENTOS CONCEPTUALES QUE ORIENTARON EL TRABAJO

Si como afirma Clifford Geertz (1987) la antropología estudia la red de significados sociales que tejen los hombres, es decir la cultura, ésta se ordena irremediabilmente a partir de dos ejes: tiempo y espacio.

Pero el tiempo y el espacio no son parámetros ajenos a la cultura. El hombre organiza sus prácticas y las pauta; da un significado no sólo a éstas sino también al lugar y a los momentos en que las realiza. En este sentido, tiempo y espacio son parámetros culturales que organizan las prácticas sociales y tienen un significado propio. Es decir, espacio y tiempo son significantes sociales, que cada cultura ordena de manera diferenciada.

Por ello consideramos que en el análisis de los fenómenos culturales resulta fundamental incluir al contexto témporo-espacial de cada evento, como parte misma de él. Así, tiempo y espacio dejan de ser los «recipientes» de las acciones sociales, para convertirse en parte de la acción misma y de esta manera poder considerarlos indicadores culturales. En otras palabras, la forma en que cualquier grupo humano organiza y consume su tiempo y su espacio determina quién es y qué mensajes culturales reproduce.

Lo anterior implica que en realidad lo que se debate en los parámetros de tiempo y espacio es el ordenamiento de los referentes de la identidad; los podemos agrupar en cinco referentes: generacional (por grupo de edades); genérico (diferencias sexuales); de clase; de etnia, y de nacionalidad.

A partir de los objetivos de cada institución, se privilegia la reproducción de uno o de varios de estos referentes (sin que ello implique excluir totalmente a los demás), constituyéndose en el eje específico de la repro-

ducción institucional. Por ejemplo, consideramos que la escuela privilegia el referente generacional en la medida en que su objetivo primordial es socializar la cultura mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo a los niños (que ingresan a preescolar) en hombres (que egresan del nivel medio básico: secundaria y preparatoria o CCH) pertenecientes a una cultura. Otras instituciones privilegiarán el referente genérico (como las instituciones de salud), o el étnico (como instituciones dedicadas a problemas indígenas), etcétera.

Ahora bien, la forma de organizar los referentes de identidad en tiempos y espacios culturales es un aspecto fundamental para comprender la estructura de la institución escolar, ya que a partir de ello se producen y reproducen mensajes específicos que trascienden el aspecto meramente informativo de la educación. Es decir, la manera concreta en que se forma a un individuo socialmente, depende de cómo se organiza y se consume la tríada de tiempo/espacio/referente de identidad.

Esto es posible en la medida en que los parámetros de tiempo y de espacio están implícitos, son aparentemente "neutrales" y sin significación sociocultural. Para cualquier persona no hay nada más evidente, y por lo tanto ajeno a su conciencia, que el tiempo y el espacio de sus prácticas cotidianas.²

En este contexto, lo único que nos resulta visible son las prácticas mismas que realizan los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y los roles que se les marca a partir de dichas prácticas.

Esta relación entre las significaciones ocultas y las visibles o los implícitos y explícitos del mensaje cultural, es lo que en última instancia conforma el proceso educativo como tal. En la medida en que los mensajes implícitos y los explícitos mantienen coherencia y sentido unitario entre sí, la institución brinda estructura a sus educandos. Cuando no se da esta correspondencia se genera confusión, y el proceso no cumple cabalmente con los objetivos formativos de la institución. Cabe aclarar que la metodología aquí propuesta no pretende modificar dichos objetivos institucionales, sino facilitar su cumplimiento, detectando obstáculos y favoreciendo vías alternativas de solución.

Con este marco de reflexión diseñamos una serie de acciones para diagnosticar y corregir algunos aspectos problemáticos del CIE. Es decir, nos dedicamos a analizar los problemas educativos en función de cómo se usa el espacio de la escuela, cómo se pautan los tiempos, qué problemas

² Y esto es así, porque la vida cotidiana transcurre en los marcos de lo que conocemos como sentido común y éste, a diferencia de la ciencia, posibilita marcos de acción pero no de explicación.

presentan estos usos y, finalmente, la congruencia entre los mensajes que reproduce el uso específico de tiempo-espacio, y los objetivos explícitos e implícitos de dicha escuela.

III. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO

El proyecto presentado a la mesa directiva del CIE se fundamenta en los siguientes principios básicos:

1. El análisis de los procesos ideológico-culturales de una institución permite el desarrollo de sus constituyentes para concientizar sobre aspectos que naturalmente están implícitos, lo que permite ampliar el universo de la propia reflexión en beneficio del cumplimiento de los propios objetivos.
2. En este sentido la metodología no pretende calificar al proceso sino realizar una descripción de tipo etnológico; por eso las recomendaciones que puedan surgir de la investigación se realizan a partir de los propios agentes educativos de la institución y en el sentido que ella lo requiera o lo considere pertinente. A esto le llamamos metodología "abierta" de trabajo; es decir, aquella que teniendo una estructura perfectamente predefinida y un propósito de desarrollo, no establece *a priori* los resultados que se van a obtener, puesto que esto se dará en función de la propia dinámica institucional. Es abierta porque no es previsible el tipo de modificaciones que se realizarán, dado que cada institución conserva un carácter único. Esta condición la proporciona el hecho de que los fenómenos culturales no se reducen a un conjunto de rasgos susceptibles de enumerarse y clasificarse. Por el contrario, un fenómeno cultural debe comprenderse como un fenómeno relacional, determinado por el lugar desde donde se realiza, su movimiento en el tiempo y el referente de identidad social que privilegia.
3. Para lograr lo anterior se establece una estrategia de trabajo que permite contrastar dos identidades, en este caso dentro de la misma institución, lo que además de ofrecer una fuente de información permanente sobre ésta, se constituye en un facilitador del desarrollo, al permitir a los diversos sectores autoobservarse a partir de la experiencia del otro; esto obliga a una reflexión de la propia experiencia con más elementos de juicio y análisis. El fundamento de la metodología propuesta radica precisamente en el planteamiento antropológico de que toda confrontación de identidades que no sea mediada por la subordinación, opresión o explotación, favorece la ampliación de la conciencia de los participantes, al desarrollarse un proceso por medio del cual una identidad se observa en la otra y observa cómo se observa la otra en él; este contraste puede aportar nuevos elementos de autoconocimiento. Así, a partir de

la información obtenida en esta experiencia contrastada, los investigadores elaboran hipótesis de trabajo.

Por lo tanto, cualquier diagnóstico que se pretenda elaborar de una institución tiene que partir de un eje ordenador básico, en este caso un referente de identidad con el cual la institución teje su red básica de significados sociales. Con base en ello se deberán seleccionar aquellos núcleos de individuos que por su lugar institucional resulten elementos significativos para el diagnóstico. Pero además la información proporcionada por dichos núcleos, al ser contrastada con la información de los otros núcleos significativos en el interior de la institución, se constituyen en "puentes" panorámicos de la misma, y en elementos de comprobación de las hipótesis de diagnóstico originales. En este proceso se van respetando los tiempos y la velocidad de movimiento de la institución.

4. La lectura de los fenómenos culturales se realiza a partir de las repeticiones y silencios que se establecen en el ordenamiento témporo-espacial de la institución. Esta lectura de carácter etnológico, es decir interpretativo, se realiza también por un equipo de trabajo que pone en juego la contrastación de miradas. En este grupo se contrastan no sólo diversas profesiones en el análisis de la experiencia sino, fundamentalmente, los diversos lugares en relación con la propia institución. Asimismo, se contrastan diversas perspectivas con respecto a cada situación concreta por analizar. Es decir, cada cuestión que emerge como problema es contrastable por los diversos participantes.

IV. LA EXPERIENCIA CONCRETA EN EL CIE Y LOS RESULTADOS HASTA AHORA OBTENIDOS

Iniciamos el trabajo en el CIE en septiembre de 1988, al comienzo del ciclo escolar. El proyecto implicó elaborar un programa de trabajo que involucrara a los participantes fundamentales de la institución: estudiantes, maestros y directivos del plantel. Este programa se desarrolló a partir de un equipo de investigadores constituido por un investigador antropólogo que participa como tutor de un grupo de alumnos de CCH; un investigador antropólogo que participa externamente en el análisis del material; un psicoterapeuta que coordina las sesiones de dinámica de grupos en el taller con alumnos (CCH); y un pedagogo que asignó la escuela para participar desde dentro en la experiencia y que representa el vínculo operativo con la institución.

En función de los participantes ya mencionados se organizaron actividades diferentes, lo que requirió establecer estrategias diferenciadas de trabajo en cada nivel. Estas actividades se programaron con el objetivo de contrastar la variable generacional que, como ya mencionamos, es el referente de identidad central que creemos jerarquiza la institución escolar.

En este marco se instrumentó como primer paso un programa de trabajo con los estudiantes. Cabe aclarar que la forma operativa en que se desarrolló puede cambiar según los requerimientos específicos de la institución. En este caso particular se diseñó un taller de salud para alumnos de CCH, que consta de tres tipos de actividades básicas:

- Una clase teórica sobre diagnóstico y tratamiento de las enfermedades más frecuentes en nuestro medio, de una hora a la semana.
- Una actividad práctica que consiste en la visita de los alumnos del taller a los alumnos de primaria una vez por semana durante 20 minutos, en donde se realizan acciones de educación para la salud.
- Y una tercera actividad de una hora semanal que consiste en una sesión grupal de revisión de la experiencia práctica de los alumnos desde la perspectiva vivencial. Aquí, un coordinador (del equipo de asesoría externa) se encarga de conducir la dinámica de grupos y de interpretar las contingencias afectivas surgidas en el propio grupo y en su relación con los niños de primaria. Esta sesión se estructura con parámetros fijos de tiempo, espacio y persona, y la lectura se realiza desde una perspectiva psicoanalítica pero enfocada exclusivamente a los procesos de significación grupal.

Con esta acción se buscó involucrar a estudiantes que cursan grados superiores con aquellos que apenas comienzan su proceso escolar. A través de las experiencias surgidas de este contacto generacional entre estudiantes, se obtuvo un primer tipo de información sobre el uso del tiempo y el espacio. Pero el aspecto más relevante de este contraste generacional es que, a través de una lectura antropológica, la información vertida por estos núcleos de estudiantes marcaron puntos de referencia sobre el conjunto institucional. Al decir lectura antropológica nos referimos, tal y como lo señalamos en el primer apartado, a la lectura de los referentes simbólicos de la institución, a través del análisis del consumo témporo-espacial que desde nuestra perspectiva hacen referencia directa a la red de relaciones de significación establecida entre las personas, y de éstas con los objetos, así como al movimiento de dicha red.

En este programa de docencia encontramos algunos elementos significativos que nos permitieron elaborar las primeras hipótesis de trabajo: en primer lugar, las actividades programadas con los estudiantes presentaron dificultades de operación; particularmente la actividad práctica consistente en la visita de los alumnos del taller a los niños de primaria. Esto se justificó argumentando la dificultad de sincronización de los horarios de unos y otros. El problema, en apariencia operativo y simple, no logró resolverse en su totalidad (con todos los alumnos) hasta principios de 1989, a pesar de los esfuerzos bien orientados de los profesores e investigadores involu-

crados. Esta situación nos llamó la atención, porque nos parece excesiva la dificultad para realizar una actividad semanal de 20 minutos.

El segundo elemento significativo fue la dificultad para conservar durante las horas de clase teórica y en el taller grupal un espacio en el que no hubiese interrupciones constantes de los alumnos de otros grupos. La explicación que se nos dio fue que estos alumnos (ajenos al taller) no contaban con otro lugar para dejar sus materiales de trabajo y por esa razón entraban o tocaban la puerta continuamente, interrumpiendo el proceso docente, a pesar de que el profesor negaba el permiso de entrar al salón para dejar sus libros. En un primer momento se consideró que esto sería una acción circunstancial, lo que se desechó más tarde en razón de la permanente repetición. Asimismo se pensó que podría ser una cuestión excepcional de ese grupo o de ese salón o de esa hora; pero también esto se desechó ya que se pudo observar que se repetía en otros espacios: con el coordinador de secundaria y con otros maestros.

Es importante mencionar que la escuela ha crecido en número de alumnos y en actividades en los últimos años, pero no lo ha hecho de igual forma en su capacidad física, lo que obliga a un uso más intensivo y diversificado de los mismos espacios por los diversos grupos académicos.

El tercer elemento coincidente en este sentido lo identificamos directamente con nuestros alumnos, que lo expresaron durante las sesiones grupales de diversas formas: *de facto*, al mostrar dificultad para asistir puntualmente y con regularidad (a pesar de los mínimos establecidos de tiempo y asistencia); verbalmente, al expresar vivencias y sensaciones relativas al consumo del espacio y el tiempo institucional. Esto surge espontáneamente como un material vivencial dentro de la sesión de dinámica grupal.

Como resultado de la detección de estos indicadores, los investigadores elaboraron una primera hipótesis de trabajo sobre los problemas de la institución, conservando el eje de consumo témporo-espacial. La evidencia señalaba una ambigüedad o traslape de los espacios y tiempos culturales consumidos.

Con esta hipótesis se habló con el grupo directivo, con el fin de cotejar los elementos encontrados. La mesa directiva coincidió con nuestra interpretación, por lo que se estableció una estrategia de trabajo en la que se pudiese involucrar al conjunto de los profesores de la escuela (preescolar, primaria, secundaria y CCH). Para ello se desarrolló un taller para maestros (con sesiones bimensuales).

En la realización del taller se buscaron dos tipos de objetivos: dar información general a los profesores sobre la situación institucional en términos generales y sensibilizar a los profesores en torno a aspectos cotidianos que frecuentemente pasan inadvertidos por su presencia evidente. En términos de identidad se establece un ejercicio en donde el grupo

participante se ve obligado a reparar en los aspectos implícitos de los mensajes culturales, en los que se fundamenta su ser social, posibilitando con ello un momento de conciencia de identidad (laboral y personal). Con ello no sólo se facilita el proceso de autoconocimiento, sino la confrontación necesaria para el cambio.

Con base en lo anterior, la primera sesión que se llevó a cabo en febrero del presente año, se organizó de la siguiente manera: se expuso durante la primera parte la significación ideológico-cultural del tiempo y del espacio, buscando que los maestros participantes tomaran conciencia del papel cultural que juegan estos dos parámetros en su labor educativa. En la segunda parte se les invitó a caracterizar la situación de la escuela de acuerdo con su experiencia inmediata en docencia. El grupo se dividió en pequeños subgrupos de discusión y luego se realizó una plenaria. De esta experiencia pudimos encontrar algunos elementos repetitivos señalados por los profesores, que a nuestro juicio son significativos de la situación general que prevalece en la escuela.

Sobre el problema del espacio en el CIE, los profesores señalaron los siguientes aspectos:

- En todos los grupos de trabajo se apunta hacia un problema central: la confusión de espacios. Esta confusión encuentra un primer eje en la relación entre los espacios individuales y colectivos; entre el espacio propio y el espacio ajeno; es decir, una insuficiente diferenciación y delimitación entre espacios (por niveles, por actividades, por edades, por posiciones en el interior de la escuela, por jerarquías, etc.). Sobre este punto se señaló que en la tendencia histórica de la escuela se ha ido delimitando paulatinamente el uso de los espacios y las funciones de los diversos participantes en el proceso; se reconoció que en muchas ocasiones la búsqueda de principios innovadores tuvo un costo: la confusión. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en el pasado, actualmente el espacio no está ordenado ni adecuado a las necesidades de todos los participantes. El desarrollo de toda institución y su tendencia al crecimiento numérico va imponiendo algunos desajustes "naturales" en el consumo del espacio que es necesario prever y enfrentar para evitar consecuencias indeseables.
- Los lugares físicos más señalados como espacios críticos de confusión son: la biblioteca, el salón de usos múltiples, los patios, el área de entrada y salida, y las escaleras. Sobre esto se mencionó la competencia existente entre los diferentes niveles (preescolar, primaria, secundaria y CCH) para su uso, con mutua obstrucción e invasión. Lo anterior se atribuyó a una deficiente normatividad en el consumo de los espacios colectivos o a una normatividad no explicitada. Por ejemplo, no se puede gritar o correr en los pasillos, no se puede platicar en las ventanas de los salones,

etc., pero todos —maestros y alumnos— así lo hacen, porque esta normatividad, a pesar de ser persistentemente explicitada por las autoridades, no ha sido asumida consistentemente por el personal del plantel, lo cual señala un desfase entre el nivel directivo y el de profesores.

- Se observan también escasos referentes personales en los espacios, especialmente en los salones de secundaria y CCH. Esto habla de problemas en la apropiación de los mismos y, por ende, de sus formas de consumo. Lo anterior provoca falta de compromiso de los usuarios (maestros y alumnos) en la conservación del edificio escolar: desaseo, descuido y destrucción del inmueble, etc. (con el consecuente costo económico).
- Se señala una falta de coherencia entre la forma de consumo espacial de los profesores y la exigencia a los alumnos: se exige orden y limpieza en los salones de clase y el salón de maestros no lo tiene.
- Se reconoció que el crecimiento de la escuela ha provocado una reducción relativa de espacio físico en función del número de personas y la cantidad de actividades. Sin embargo, se planteó también la posibilidad de que a partir de una mejor y más adecuada planeación de los mismos, se podría lograr una utilización óptima de ellos.

Con respecto al uso de los tiempos los maestros sintetizaron los siguientes problemas:

- Remarcaron la falta de tiempo y los ritmos intensos que exige la escuela. Sobre ello plantearon la inquietud de revisar si el número de actividades programadas por nivel resulta excesivo, o demasiado ajustado, de tal forma que cualquier imprevisto rompe la programación.
- Se mencionó también la falta de respeto a los tiempos de los otros, especialmente al no cumplir con los horarios estipulados, tanto de entrada como de salida, de las diferentes materias.
- Se planteó en varias ocasiones la falta de planeación en los horarios de los espacios como biblioteca, salón de usos múltiples y patios.

Finalmente hicieron cuatro propuestas concretas:

1. Establecer espacios adecuados según actividades: adecuar los espacios de teatro y música; programar el uso de la biblioteca por materia y según necesidades; reglamentar el uso de los espacios, lo que incluye quiénes lo usan, cuándo, a qué horas y con qué finalidad. Sobre todo aquellos espacios señalados como críticos.
2. Ampliar la construcción física: se mencionó la necesidad de un auditorio para actividades diversas.
3. Remodelar salones de clase incluyendo bibliotecas básicas por salón.

4. Asignar nuevas actividades en los espacios ya existentes: dar clases en el patio ocasionalmente.

En síntesis, como resultado de este taller se confirman las hipótesis iniciales de los investigadores: la confusión de tiempos y espacios, que expresa un problema de definición de referentes generacionales y de género (masculino/femenino). A partir de una triple confrontación —alumnos, autoridades y profesores—, se dan pautas suficientes como para considerar que el diagnóstico previo era correcto. Esto nos permitió proponer correctivos a los problemas así caracterizados, retomando y ampliando las sugerencias de los maestros.

Después del taller descrito se estableció una primera constatación del problema, pero era necesario elaborar hipótesis causales o explicativas de los problemas mencionados. Como partimos del supuesto de que todo problema relativo al tiempo y al espacio cultural tiene que ver con el proceso de construcción de la identidad del grupo, la búsqueda explicativa se dirigió al vínculo fundamental de la institución: la relación maestro-alumno.

Con este nuevo eje de observación se revisó el material que continuó apareciendo en las sesiones con los alumnos del CCH, que de manera espontánea se referían precisamente al vínculo profesor-alumno y, en particular, a ciertas dificultades en la claridad de dicho vínculo. Por ejemplo, los alumnos se preguntaban si la relación con el profesor era de amistad, de autoridad o de compañerismo.

A partir de este material y de su contrastación en los otros niveles, pudimos elaborar una segunda hipótesis de trabajo: desde el punto de vista antropológico, la confusión de tiempos es una confusión de prácticas, y la confusión de espacios es de relaciones. En esta caso, los referentes que aparecían alterados con más frecuencia eran los generacionales, seguidos de los de género. Particularmente, el referente social masculino se presentaba con mayores problemas de diferenciación frente a los alumnos. La hipótesis de trabajo se había precisado, la confusión de espacios y tiempos respondía a una confusión en dos referentes de identidad fundamentales en el ámbito educativo: el de edad y el de sexo. En particular, la figura ideológica masculina adulta se presentaba ambigua.

Esta situación se expuso al grupo directivo, el cual coincidió con la hipótesis y se volvió a establecer una estrategia de trabajo conjunto con los profesores de todos los niveles. En esta reflexión conjunta con la dirección se anotaron los siguientes datos: los profesores masculinos de la planta docente presentan, en efecto, una edad biológica cercana a la de los alumnos del último año del CCH —la diferencia de edad entre un alumno de tercero de CCH y un profesor llega a ser en ocasiones de cinco o seis años—, además la dirección había detectado ciertos problemas, por parte del profesorado (particularmente masculino), para ejercer la autoridad. Tal

parecía que la búsqueda hacia un tipo de experiencia educativa no autoritaria no se había podido consolidar, en la medida en que se confunden aspectos como autoridad-autoritarismo, lo privado-lo colectivo, etc. Todo ello impide definir con claridad el carácter del vínculo profesor-alumno.

Cabe señalar que la escuela a la que nos referimos tiene bien definidos sus tiempos y espacios formales. En términos de planeación existen pocos problemas y por ello la confusión de tiempos y espacios no se entendía. Hubo que correlacionar el referente de identidad, y materializarlo en una relación concreta —maestro-alumno— para visualizar posibles soluciones. En este sentido, el problema no se resuelve tan sólo con aumentar los espacios físicos o modificar los tiempos institucionales. De allí que las propuestas correctivas que se plantean para los próximos meses de trabajo apunten hacia la redefinición del perfil ideológico adulto masculino, a través del reordenamiento témporo-espacial.

Los resultados hasta ahora obtenidos, aunque parciales —dado que no es una experiencia concluida—, muestran una metodología que ha permitido, en un corto lapso, sensibilizar a un número elevado de los miembros de esta institución en torno a problemas estructurales y sus posibles soluciones. Este solo hecho ha comenzado a provocar cambios en el interior del plantel, en la medida en que se modifican algunas actitudes laborales al hacerse explícita la evidencia ideológica del tiempo y el espacio como parámetros de reproducción cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Ma. Luisa. "Icaro y cronos: Nietzsche, Freud y Einstein", tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía, Universidad Iberoamericana, México, 1984.

ERICKSON, Erik. *Identidad*, España, Editorial Taurus, 1980.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1a. ed., 1987.

HELLER, Agnes. *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1a. ed., 1972.

KANT, Emmanuel. *Crítica a la razón pura*, México, Premiá, s/f.